

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد العاشر العدد 35 أكتوبر 2004

الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات-
من رواد التربية-قضية للمناقشة-تجارب تربوية-
موسوعة التربية والمستقبل-اصدرات جديدة

هيئـــة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الخامس والثلاثون

(أكتوبر ٢٠٠٤)

تصدر عن

المركز العربى
للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمى مع :

- كليـــة التربيـــة
  جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربى
  لدول الخليج
- جامعة المنصــــــــورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الأزاريطة ـ الإسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات بإسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ٠د ٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية ـ جامعة عين شمس
روكسى ـ مصر الجديدة ـ القاهرة ـ مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ ـ ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد العاشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٣٥ اكتوبر ٢٠٠٤

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

يصـــدر العـــدد الخـــامس والثلاثون من مجلة مستقبل التربية العربية حافلاً بالأبحاث والدراسات المتميزة التى تعالج أدق القضايا والمسائل التربوية المعاصرة فـــى أبعادهـــا الفلســفية والاجتماعية والتخطيطية ، مساهمة منها فى بناء الصرح الـــتربوى للأمـــة العربية ، وإزاء الفقه التربوى بما يستجد على الساحة الدولية من مســـتجدات تطرأ نتيجة للتقدم المذهل للعلم والتكنولوجيا وما يصاحبهما من تغيرات تنعكس آثارها بعمق على مؤسساتنا التربوية والتعليمية ، وهو ما توليه المجلة أشد الاهتمام ، فتطرحه على بساط البحث والتعليق ليستفيد منه الباحث التربوى خاصة والقارئ عامة .

فالدراســـة الأولى تتناول قضية التربية والمواطنة ، موضحة أن التربية من أجـــل المواطـــنة تتأثر بالعديد من العوامل التى يأتى فى مقدمتها : ما الذى يتعلمه الطفـــل بصـــفة عامة ، وكيف يتعلمه ، وطبيعة بيئة التعليم داخل الفصل ، والمناخ المدرســـى المعاش .. إلى ما سوى ذلك من عوامل تتعدى مجرد الدراسة التقليدية لمقرر دراسى هنـــا أو وحدة دراسية فى مقرر هناك ، فالتربية من أجـــل المواطنة لا تمـــثل مكونـــاً مســـتقلا فى صورة مادة دراسية فقط ، وإنما يتعين النظر إليها والـــتعامل معها بحسبانها إحـــدى الغايات أو المبادئ التى تشكل المنهـــج الدراسى بأكمله .

أما الدراسة الثانية فتقدم تصوراً مقترحا لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال فى ضوء الخبرات الأجنبية ، تشير فيه إلى أن المشاركة الناجحة تقام على

التخطيط الواعي من قبل كافة الأطراف المعنية والمستفيدة منها ، وتؤكد على ضرورة تطوير اللوائح والقوانين المنظمة بجعل الوالدين شريك أساسى فى تعليم الطفل ، وكذلك أهمية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى إنشاء اتحادات أو روابط لأولياء أمور الأطفال بالروضة ينتخب فيها الآباء من يمثلهم للدفاع عن حقوقهم .

وتناقش الدراسة الثالثة اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث مستهدفة الوقوف على طبيعة المعارف والنواحى الوجدانية وسلوكيات الطالبات نحو المحافظة على البيئة من التلوث ، وقد قدمت الدراسة فى نهايتها تصوراً مقترحاً لتدعيم الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو حماية البيئة من التلوث .

وتعرض لنا الدراسة الرابعة قضية تحظى باهتمام وعناية فائقة فى الفترة الحالية ، ألا وهى قضية ترشيد الإنفاق التعليمى ، وتكشف الدراسة عن المصادر الرئيسية لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعى فى جمهورية مصر العربية للتعرف على أهم المشكلات التمويلية التى يعانى منها هذا القطاع ، مستهدفة من وراء ذلك تحديد الآليات المناسبة لترشيد الانفاق على قطاع التعليم فى مصر ، والتأكد من مدى مناسبة تلك الآليات لمواجهة مشكلات تمويل هذا القطاع .

أما الدراسة الخامسة والأخيرة فى هذا العدد ، فتتناول معايير التنظير فى البحوث الإمبيريقية فى محاولة للكشف عن أهم أبعاد أزمة التنظير فى البحوث التربوية الإمبيريقية عامة ، وبحوث أصول التربية بصفة خاصة ، وتسعى الدراسة فى هذا إلى تحديد وبلورة المعايير والآليات اللازمة لتوظيف الدراسات الإمبيريقية بفاعلية فى مجال التنظير والنظرية التربوية وزيادة قدرتها التفسيرية .

وتتوالى بعد ذلك الأبواب الثابتة للمجلة ، فيعرض لنا باب " قضية للمناقشة " واحـــدة من القضايا الهامة والمتصلة بإدارة التغيير من مدخل منظومى . وفى باب "عــرض كــتاب " نقــرأ عرضا وافياً لكتاب الإبداع الفكرى والتنوير التربوى فى الفلسفة العقلية العربية .

ونــتطلع أن يكون هذا العدد والأعداد القادمة وسيلة لتعزيز التواصل العربى أملاً فى تقديم إضاءات جديدة للفكر التربوى .

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- التربية والمواطنة – دراسة تحليلية " .

  د. هـانئ عبد الســتار فـــرج

- تصـــور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية .

  د . رانيا عبد المعز على الجمال

- اتجاهـــات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث .

  د. مها صلاح الدين محمد حسن

- متطلــبات ترشيد الإنفاق التعليمى للحد من بعض المشكلات تمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية .

  د. محمد حسنين عبده العجمى

- معايـــير التنظـــير فى البحوث الامبريقية – رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية .

  د. ســامية الســعيد بغاغـــو

التربيـــة والمواطنـــة
دراسة تحليليـة



د. هانئ عبد الستار فرج (*)

لعلـه ليس من قبيل القـول المكرر تأكيـد أن الغايـة الرئيسـة مـن التعليم المدرسي – أو الـتمدرس *schooling* حسـب الاصطلاح الشائع – هي إعداد الأجيال المتعاقبة من أبناء المجـتمع للاضطلاع بمسئولياتهم كمواطنين ، إلى الحد الذي معه يمكن القول : إن أحد الأسباب المهمة التي تقف وراء بناء نظام للتعليم العام فضلاً عن الاهتمام به – في كافة المجتمعات – هو الحاجـة الماسة إلى بناء وتنمية المواطنة المستنيرة والواعية والمسئولة في آن معاً ، ومن أجل ذلـك – أيضـاً – كان الالتزام والحرص على تطبيق مبدأ إلزامية التعليم ، والعمل على تمديد سنوات الإلزام كلما كان ذلك مستطاعاً .

وإذا كانـت التربـيـة مـن أجـل المواطنة تتضمن – بطبيعة الحال – دراسة لمحتوى معرفي في حقوق المواطنة وواجباتها ، إلا أنها تتعدى ذلك وتتجاوزه إلى حد بعيد . فالتربية من أجل المواطنة لا تتوقف على مجرد تعلُّم الحقائق الأسـاسية المتعلقة بمؤسسات الدولة وديناميات الحـياة السياسية فيها فحسب ، وإنما تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميـول والاتجاهات والفضائل والولاءات التي ترتبط ارتباطاً وثيقـاً بممارسة الفـرد لأدوار المواطـنة . إن الأطفال لا يكتسبون تلك الفضائل والولاءات من مجرد دراسة مقرر في التربية الوطنـية ، وإنمـا يتعين أن تكون تلك الفضائل والولاءات حاضرة وفاعلة ومؤثرة من خلال الـنظام التعليمي بأسره (Heater , 1999 - McLaughlin , 2000) . بعبارة أخرى ، إن التربـية مـن أجـل المواطنة تتأثـر بالعديد من العـوامل التي يأتي في مقدمتها : ما الذي يـتعلمه الطفـل بصـفة عامـة ، وكيف يتعلمه ، وطبيعة بيئة التعليم داخل الفصل ، والمناخ المدرسـي المعـيش ... إلى ما سوى ذلك من عوامل تتعدى مجرد الدراسـة " التقليدية " لمقرر دراسـي هـنا ، أو وحـدة دراسـية في مقرر هناك . بهذا المعنى ؛ فـإن التربيـة من أجل المواطـنة لا تمـثل – ولا ينبغي أن تمثل – مكوناً مستقلاً في صورة مادة دراسية فقط ، وإنما

(*) كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

يتعين النظر إليها والتعامل معها بحسبانها إحدى الغايات أو المبادئ التي تشكل المنهج الدراسي بأكمله .

وعليه ، تسعى هذه الدراسة إلى تناول جملة القضايا الكبرى في هذا الموضوع ، تناولاً تحليلياً فلسفياً ، علّنا في نهاية المطاف نصل إلى "قدر لا بأس به من الصدق " حسب تعبير "أرسطو" ، ويمكن صياغة تلك القضايا على الشكل التالي :

١ - ما الذي تعنيه المواطنة في المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ؟.

٢ - ما الذي تتطلبه التربية من أجل المواطنة من ميول وقدرات وفضائل ؟

٣ - لماذا يتعين على المدرسة أن تلعب دوراً في التربية من أجل المواطنة ؟. وهنا أود تأكيد أنه من غير المنطقي أن نلقى بمسئولية إكساب الصغار لمهارات وفضائل المواطنة على المدرسة بمفردها ، فنحن لا نتعلم لنكون مواطنين مسئولين وملتزمين في المدرسة فحسب ، وإنما نتعلم ذلك أيضاً في الأسرة ، وفى دور العبادة ، وفى الأندية ، وفى وسائل الإعلام.... إلى غير ذلك من الأوساط التربوية . فالمدارس ليست فقط ، وربما ليست في الأساس ، هي المكان الذي نتعلم فيه المواطنة ، ولكنها - أي المدارس - تلعب دوراً لا يمكن الاستغناء عنه أو التفريط فيه ؛ ذلك لان الأوساط التربوية تكمل دور المدرسة ولا تقوم بديلاً عنها .

٤ - وهذه هي القضية المعقدة المركبة الخلافية ، والتي عادة - كما تشير الأدبيات - تتضمن ثلاث قضايا فرعية هي :

(أ) هل التربية من أجل المواطنة تتطلب بالضرورة وجود نظام تعليمي عام موحَّد لكل أطفال المجتمع ؟

(ب) هل تشكيل وتنمية المواطنة المسئولة يتطلب تنمية استقلال الذات *autonomy* لدى المتعلِّم ؟

(ج) هل تشكيل وتنمية الهوية الوطنية *civic identity* يتطلب تعلم قيم ومبادئ أساسية مشتركة ، أو يتطلب إلى جانب ذلك بناء وتنمية هوية وطنية وثقافية حين يكون المجتمع متعدد الثقافات ؟

إن هــذه القضـــايا الفرعـــية الثلاث لا تشمل كل المسائل الخلافية المتصلة بالقضية الأم (التربـــية مـــن أجل المواطنة) ، ولكنها تبرز بوضوح الطابع الجوهري والمركزي الذي تلعبه التربية من أجل المواطنة في كل من العلوم السياسية ، وفلسفة التربية .

مفهوم المواطنة : الطبيعة والأهمية

تشـــير الأدبيات إلى أن مفهوم المواطنة قد لقي اهتماماً كبيراً من قبل المفكرين والمنظرين والفلاسفة في ميدان العلوم السياسية ، إلى الحد الذي ذهب معه البعض إلى القول بأنه " مع نهاية عقـــد الســـبعينيات مـــن القـــرن العشرين أضحى الحديث عن المواطنة من المسائل التقليدية والمكـــررة بيـــن مفكـــرى العلوم السياسية *(van Gunsteren , 1978 : 9)* . على أن اللافت للانتباه – كما تؤكد الأدبيات – أن مفهوم المواطنة قد عاد مرة أخرى إلى بؤرة الاهتمام لدرجـــة أضـــحى معهـــا لفظ المواطنة هو " الكلمة الرنانة " ***the buzz word*** بين مفكرى ودارســـي العلـــوم السياسية على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم *(Heater , 1990 : 293)* ، ويعزى هذا الاهتمام "المتجدد " بالمفهوم إلى العديد من الأحداث والتطورات السياسية التي شهدها العـــالم مؤخـــرا . فضـــلا عن بروز بعض التوجهات السياسية الجديدة ، والتي يمكن إجمالها – باختصار – في : الزيادة المطردة في عزوف المواطنين عن المشاركة في الانتخابات الأمريكية فيما أصبح يعرف بظاهرة " لامبالاة الناخبين " ، والاعتماد المتزايد من قبل المواطنين الأمريكيين علـــى الدولـــة من خلال نظام التكافل الاجتماعي الذي توفره الدولة للعاطلين عن العمل ، وبداية إحـــياء وانـــبعاث الحركات القومية في أوروبا الشرقية ، والتحديات الجديدة الناجمة عن ظاهرة التعدد الثقافي والتنوع العرقي للسكان في أوروبا الغربية ، وفشل السياسات البيئية في بلدان عديدة لاعتمادها على العمل التطوعي التعاوني من قبل المواطنين ... إلى ما سوى ذلك من المتغيرات والعوامـــل .

إن هـــذه المتغيرات – وغيرها – قد أبانت بوضوح أن سلامة واستقرار الديمقراطية لا يعـــتمد علـــى توافر العدالة التي ترتكز عليها بنية النظام الديمقراطي فحسب ، وإنما يعتمد كذلك علـــى نوعـــية المواطنين واتجاهاتهم ومدى إدراكهم للهوية ، وقدرتهم على التسامح مع الآخر ، وقدرتهـــم على قبول الآخر والعيش معه ، ورغبتهم في المشاركة السياسية بهدف تحقيق الصالح العـــام مـــن ناحـــية ومراقبة السلطات السياسية ومحاسبتهم من ناحية ثانية ، وقدرتهم على ضبط النفس أمام الضغوط والأزمات الاقتصادية وإبداء أعلى درجات المسئولية ، وأخيراً قدرتهم على

ضبط النفس فيما يقومون به من أفعال تلحق الضرر بالصحة والبيئة . حين لا يتوافر في المجتمع – أي مجتمع – مواطنون بهذه النوعية وتلك الاتجاهات ؛ فإن تحقيق الديمقراطية يصبح صعب المنال ، أو تصبح الديمقراطية القائمة غير مستقرة على أقل تقدير *(Rawls , 1993 : 257)*.

ورغماً عن ذلك ، فالأدبيات تشير إلى أن بعض المفكرين السياسيين أصحاب الاتجاه الليبرالي يعتقدون أن الديمقراطية "الليبرالية" يمكن تواجدها فضلاً عن قيامها بأدوارها ووظائفها بدرجة عالية من الكفاءة حتى في حال غياب تلك النوعية التي تتحلى بخصائص وفضائل المواطنة وذلك من خلال تبنى بعض الآليات الإجرائية والمؤسساتية لعل من أبرزها الأخذ بمبدأ الفصل بين السلطات ، وتثبيت دعائم دولة المؤسسات ، وإقامة مجلسين تشريعيين ... إلى غير ذلك من الآليات التي تسد الطريق أمام أي استبداد محتمل الوقوع (وبالطبع فإن النموذج الذي يُقدَّم للتدليل على صحة هذا التصور هو تجربة الولايات المتحدة الأمريكية) . ومما يلفت الانتباه أن أنصار هذا التصور يوظفون بكثافة وإلحاح ما ذهب إليه " كانت " *Kant* في مقولته الشهيرة بأن أي حكومة جيدة يمكنها التعامل مع كل مشاكلها والتغلب عليها حتى لو كان الشعب " جنساً من الأشرار " *race of devils (Galston . 1991 : 215)* .

على كل حال ، فلقد أضحى جلياً – كما تؤكد الأدبيات – أن تلك الآليات الإجرائية والمؤسساتية – على أهميتها – ليست كافية لتحقيق التوازن المنشود في المصالح والاهتمامات داخل المجتمع ، ومن ثم فإن الحاجة إلى توافر بعض مراتب ومستويات الفضائل الوطنية يُعدُّ أمراً ضرورياً وملحاً . فالمتأمل للسياسة العامة لأي دولة يجد أنها تعتمد – في المقام الأساسي – على نمط الحياة الذي يمارسه المواطنون ، فضلاً عن أولوياتهم ، وما يترتب عليها من قرارات ؛ فالدولة لا تستطيع أن تكفل الرعاية الصحية المطلوبة للمواطنين إذا كانوا هم في الأصل لا يعبأون بأحوالهم الصحية ، والدولة لا تستطيع أن تحمى البيئة من التلوث إذا كان المواطنون في الأساس لا يعبأون بنظافة بيئتهم ... وهكذا في العديد من مجالات السياسة العامة ؛ وعليه فإن لم يتعاون المواطنون مع الدولة ، وإن لم يظهروا قدراً كافياً من ضبط النفس في العديد من المسائل " فإن قدرة المجتمع على أن يضطلع – بنجاح – بوظائفه و مسئولياته سوف تتلاشى تدريجياً " *(Galston , 1991 : 220)* . في عبارة واحدة : إن الدولة – أي دولة – تحتاج إلى المواطنة الواعية بأدوارها عن فهم ، والممارسة لواجباتها ومسئولياتها عن قناعة .

ممـــا تقــدم ، يصبح من الضروري توافر جملة من الخصائص والفضائل التي يتعين أن يتمتع بها المواطن في أي نظام سياسي سواء كان ديمقراطياً ليبرالياً أم كان غير ذلك . وإن قراءة متأنية مدققة للأدبيات تشير إلى ضرورة أن يتحلى المواطن بالفضائل الآتية :

١. مشــاعر الإقــدام والجســارة *sense of spiritedness* ، بمعــنى أن يتحلى المواطن بالشجاعة والجرأة التي تمكنه من تقييم أداء من يتقلدون الوظائف العامة ، وأن يشارك – عــن قــناعة ورغــبة – في مناقشة القضايا العامة ، وأن يكون له رأى ورؤية في كل ما يجرى ، بعبارة أدق : أن يمارس المواطن حرية التفكير ، وحرية التعبير ، وحرية الحركة والفعل .

٢. مشــاعر العــدل والإنصاف *sense of justice* ، تلك التي تمكنه من أن يدرك ويتبين حقوق الآخرين ويحترمها ويقدرها ، ومن ثم لا يغالي ولا يبالغ في حقوقه ومصالحه.

٣. مشــاعر التحضر والكياسة والتسامح *sense of civility and tolerance* ، تلك التي تتــبدى واضــحة جلــية فيما يصدر عنه من قول أو فعل حيال كل المواقف ، وعلى وجه الخصوص في علاقته بالآخرين .

٤. مشاعر التضامن والولاء *sense of solidarity and loyalty* بمعنى أن يُبدى أعلى درجــات الــتآزر والتآخــي مــع الآخرين ، بما ينطوي عليه ذلك من إحساس بالانتماء للــوطــن والمواطنيــن، فهــو واحــد منهم ومعهم و لهم *(Kymlicka ,1999: 81- . Enslin. , 2001 : 116 - 117)*

ومممــا تجدر الإشارة إليه – في سياق الحديث عن فضائل المواطنة – أن بعض المنظرين يــرون أن الفضيلة الأخيرة (مشاعر التضامن والولاء) يصعب تطبيقها من ناحية ، فضلاً عن كونهــا فضيلة موجودة "ضمنياً" في ثنايا الفضائل الثلاث الأخرى ، فما الولاء – في حقيقة الأمر كما يقولون – إلا شكل من أشكال الالتزام بالمبادئ المشار إليها في الفضائل الأخرى ، ويقصدون بذلــك تحديــداً مبادئ الجسارة ، والعدل ، والكياسة والتسامح . إلاً أن قولاً كهذا ليس بالضرورة صــحيحاً ، ويحتاج نظرة تحليلية مدققة ، الأمر الذي سوف نعرض له لاحقاً – منعاً للتكرار– عــند تــناول قضــية الهوية الوطنية . وعليه ، دعنا نكتفي – مبدئياً – بتوضيح وتجلية الفضائل الثلاث الأخرى المتفق عليها .

أمَّا عن الفضيلة الأولى (مشاعر الإقدام والجسارة) ، فإنها تتضمن أن يتوافر لدى المواطن " القدرة " و " الرغبة " في المشاركة في المناقشات العامة الدائرة حول السياسة العامة للدولة في كافة جوانبها ، وأن يكون له صوت مسموع في مساءلة المسئولين . إن هذه الفضيلة ليست قاصرة على المواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية فحسب – كما قد يتصور البعض – ، وإنما هي الصفة الفارقة التي تميز "المواطنين" *citizens* في النظم الديمقراطية عن " التابعين أو المرعوسين " *subjects* في النظم الاستبدادية *(Heater , 1999)* . فالحاجة إلى مساءلة المسئولين ترجع في الأساس إلى أن المواطن في النظم الديمقراطية النيابية هو الذي انتخب أولئك النواب الذي يمارسون السلطة باسمه ، ومن ثم يصبح من واجبات المواطن أن يراقب أداء نواب الشعب ، وأن يقيم ما يقومون به من مهام وأفعال . أما فيما يتعلق بضرورة مشاركة المواطن في مناقشة القضايا العامة ، فإنها تقتضي ضرورة انتهاج الدولة لمبدأ " الشفافية"، فالقرارات التي تتخذها الحكومة لا بد أن تكون معلنة ، والبيانات التي تقدمها لا بد أن تكون صحيحة ، ومن ثم فهي عرضة للنقاش الحر المفتوح .

على أن فضيلة الإقدام والجسارة لا تعنى " الرغبة " في المشاركة السياسية فحسب ، ولا تعنى أن يصبح صوت المواطن مسموعاً لدى المسئولين فحسب ، وإنما تعنى فضلاً عن هذا وذاك أن تكون لدى المواطن " الرغبة في أن يستمع بجدية إلى كل الآراء والاجتهادات بما فيها تلك المخالفة والمناقضة لما يراه ، وأن تكون لديه القدرة على صياغة أفكاره وطرحها بذكاء ولطف ترسيخاً لسياسة الحوار والإقناع بدلاً من سياسة المناورة وليّ الذراع" *(Galston , 1991 : 227)* .

كما يتعين على المواطن أن يتمتع بفضيلة " الحصافة والتعقل " *public reasonableness* (*Macedo, 1990*) تلك التي تعنى تقديم المبررات العقلانية التي تشفع لمطالبه وألاّ يكتفي بمجرد تقديمها والتهديد والوعيد في حال عدم تلبيتها ، كما يجب أن تعكس تلك المبررات العقلانية اعتبارات الصالح العام وليس المصالح الشخصية ، الأمر الذي يجعلها تلقى قبولاً وتأييداً من المواطنين على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم ، كما يجب صياغتها (المبررات العقلانية) بأسلوب يتيح للآخرين فهمها ، وبمنطق وحجة تساعدهم على قبولها دون أن يجدوا في ذلك انتقاصاً من شأنهم أو تنازلاً من جانبهم . بعبارة أشد وضوحاً . إنه يتعين ألاّ ترتكز المبررات العقلانية على توجهات أيديولوجية بعينها ، وألاّ تعكس وجهة نظر أو موقف عقائدي معين .

وعلى هذا النحو ، فإن فضيلة الحصافة والتعقل سوف لا تروق أولئك الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً للمشاركة السياسية ، فمن الطبيعي أن نجد في أي مجتمع بعض المواطنين ممن لهم اهتمام محدود بالأنشطة السياسية ، بل إن البعض منهم قد ينعدم لديه هذا الاهتمام كلياً ، حيث هم في المقابل يجدون سعادة ومتعة ورضاً في مجالات أخرى كالاهتمامات الدينية لدى البعض ، والاهتمامات الفنية لدى البعض الآخر ، وهكذا مع بقية الاهتمامات . يقيناً إن احترام موقف ورؤية هذه الجماعات واجب وضروري في المجتمع الديمقراطي . على أن ما أود التأكيد عليه – في هذا السياق – هو أن فضيلة الحصافة والتعقل سوف لن يكون لها تلك الأهمية المنشودة.

ومما يلفت الانتباه في هذا السياق أن بعض المفكرين السياسيين يرون أن معظم الناس في الديمقراطيات المعاصرة سوف ينطبق عليهم ذلك التوصيف السابق ، على أساس أن المشاركة السياسية " الفاعلة والهادفة " تكون دوماً قاصرة على النخبة ، وعليه يصبح من الضروري التمييز بين مفهوم المواطنة " فى حدّه الأدنى" *minimal citizenship* ، ومفهوم المواطنة " في حدّه الأقصى " *maximal citizenship* : فالمواطنة – في حدودها الدنيا – تعنى في المقام الأساسي لدى معظم الناس احترام القوانين ، ولا تعنى الممارسة الفعالة لحقوقهم السياسية . على النقيض من ذلك ، فالمواطنة – في حدودها القصوى – تعنى الإصرار على أن تحقيق الديمقراطية الحقة – أو قل تحقيق العدالة السياسية – لا يكون إلا من خلال توسيع وتعميق المشاركة السياسية (*McLaughlin , 1992 a and 2000*) . وعليه ، فإن العدالة السياسية تقتضي ضرورة أن تتاح الفرصة لكل من يرغب في ممارسة المواطنة النشيطة والفعالة – إذا ما اختار ذلك – الأمر الذي يفرض على الدولة العمل على إزالة كافة المعوقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن أن تقف عائقاً أمام مشاركته في الشأن العام . أمّا فيما يتعلق بما إذا كان من الواجب على الدولة أن تحث مواطنيها على المشاركة السياسية ، أو ما إذا كان يتعين على الدولة أن تشجع الناشطين منهم على المزيد من المشاركة ، فإن هذين أمران مختلفان تماماً ، لأنهما يرتبطان بالفضيلة الثانية من فضائل المواطنة ألا وهى " مشاعر العدل والإنصاف " ، الأمر الذي سوف نتناوله الآن بالتحليل .

إننا حين نقول : إنّه يتعين على المواطن أن يتحلى بفضيلة " العدل والإنصاف " فإن هذا لا يعنى – بالطبع – أن يكون الإنسان مسالماً أو خانعاً لا يصدر عنه ما يخيف الآخرين ويردعهم ويمنع أذاهم ، وإنما يعنى أن يستشعر المواطن أن من واجبه أن يتصدى للظلم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، وأن يحول دون وقوعه . وعليه ، فحين تُرتكب في المجتمع مظالم

خطـيرة مـن ذلـك الـنوع الذي لا يمكن ردعه إلا من خلال المقاومة السياسية ، فإن المواطن يستشـعر نوعـاً من الالتزام للاحتجاج ضد هذه المظالم . أمَّا إذا تعطلت الحياة السياسية ولم تعد المؤسسات تمارس أدوارها – بسبب التسيب أو اللامبالاة ، أو بسبب سوء استخدام السلطة – فإن المواطـن يصـبح مطالباً بأن يعمل على حماية مؤسسات الدولة من خلال التصدي لأولئك الذين يعبثون بمقدرات الوطن والمواطنين . فإذا ما اختار أن يؤثر السلامة ، وأن يلوذ بصمت الحملان، فـي وقت يُرتكب فيه الظلم وتُنتهك فيه القوانين واللوائح، آملاً أن يتولى الآخرون مهمة التصدي والمقاومة ، فإنه لم يعد مواطناً ، وإنما أضحى " عالة " على المجتمع *(Kymlicka , 1999 : 83* . بعبارة أدق ، يجب على كل مواطن أن يشارك في إقامة وترسيخ دولة المؤسسات ، وأن يكون له دور في الحفاظ عليها وحمايتها .

كما إنه من الضروري – في هذا السياق – أن نؤكد أن مظاهر الظلم ومداه ، وصور الـتجاوزات والخـروقات ، تختلف من مجتمع لآخر ، بل وتختلف من زمان لآخر في المجتمع الواحد ، ومن ثم فإن التزام المواطن بالعدالة وواجباته حيالها لا يفرضان عليه في بعض الظروف والأحـوال ضرورة المشاركة السياسية الفعالة . بعبارة أشد وضوحاً يمكن القول : إنه في بعض النظم السياسية ، وفى بعض الأوقات والظروف ، تكون المواطنة " في حدودها الدنيا " هي كل ما يقدر عليه المواطن ، ومن ثم فليس من الإنصاف أن نطالبه أو أن نتوقع منه ما هو أكثر من ذلك أو أبعـد منه ، وعليه فإن التزامات المواطنة في مثل هذه الأحوال تعنى احترام القوانين والالتزام بعدم مخالفتها ، وعدم إلحاق الأذى بالآخرين ، وعدم تقييد أو مصادرة حقوق الآخرين وحرياتهم ، وأخيراً – فإنها تعنى ببساطة – عدم التدخل في شئون الآخرين .

على أن التشخيص السابق يغفل أو يتجاهل واحداً من أهم متطلبات ومواصفات المواطنة ونعـنى بذلـك تحديداً " فضيلة التحضر والكياسة " *civility* ، وهى الفضيلة التي يتعين تعلُّمها حـتى مـن قبل المواطن عند أدنى حدود المواطنة ، وذلك لسبب بسيط هو أن التحضر والكياسة ليسـت صـفة ينبغي أن تتجلى في الأنشطة السياسية فحسب ، وإنما – وهذا هو الأساس – هي صفة يتعين أن تظهر بوضوح في كل ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال في جميع المواقف الحياتـية اليومية . فالتحضر والكياسة – في أدق معانيها – تشير إلى الأسلوب أو الطريقة التي نعـامل أو نـتعامل بها مع أولئك الذين لا تربطنا بهم ألفة أو مودة أو صداقة حميمة . ولعله من المفـيد لتعمـيق فهـم هذه الفضيلة أن ننظر إليها في علاقتها بأحد محدداتها وهو المساواة وعدم التمييز .

ففـــي المجـــتمعات الديمقراطية المعاصرة نلاحظ كيف أن القوانين والسياسات التي كانت تفصل بين الناس وتميز فيما بينهم على أساس من اللون أو الجنس أو النوع أصبحت أثراً من بعد عيـــن ، لأنهـــا كانت تنتهك أبسط حقوق الإنسان فى المساواة وتكافؤ الفرص . كما نلاحظ أيضاً كـــيف انتقلت سياسة المساواة وعدم التمييز في تلك المجتمعات من مؤسسات الدولة إلى مؤسسات المجـــتمع المدني ليصبح الالتزام بمعاملة الناس بحسبانهم " مواطنين متساوين " هو الأساس الذي تقـــوم علـــيه كافة مناشط الحياة اليومية ، فلم يعد مسموحاً لأحد – أياً كان موقعه – أن يفرق بين الناس على أساس من اللون أو الجنس أو النوع ، كما لم يعد مسموحاً لأحد أن يتجاهل حقوق هذه الفئات ومصالحها ، ولم يعد مسموحاً لأحد أن يتعامل معهم بطريقة فظة غليظة ، على الرغم من أن كـــل ذلـــك ليس منصوصاً عليه في قانون . لقد أضحى الناس يعاملون تلك الأقليات بتحضر وكياسة .

وبـــناءً على ذلك يمكن القول إن " التحضر والكياسة " في هذه الحالة هي الامتداد المنطقي لسياســـة عـــدم التمييز العنصري ، فالمواطنون يملكون " الفرصة نفسها " للمشاركة السياسية في المجـــتمع المدني . تلك الحقيقة أضحت راسخة ومستقرة في عقول المواطنين وضمائرهم . وإذا كـــان تعزيز وترسيخ فضيلة " التحضر والكياسة " في الواقع المعيش عن طريق سن القوانين أو التشـــريعات يبدو أمراً محدوداً للغاية ، إلاَّ أنه في بعض الظروف والأحوال يتحتم على الدولة أن تصـــدر من القوانين والضوابط ما يضمن الحفاظ على درجة ومستوى " التحضر والكياسة " في القول والسلوك (كما حدث ذلك بعد انتشار ظاهرة التحرش الجنسي في بعض مؤسسات المجتمع الأمريكـــي بصـــفة عامـــة وفى المدارس على وجه الخصوص ، بما ينطوي عليه ذلك من ألفاظ كريهة مهينة أو من تهديد جسماني) . ومع كل ذلك ، وفوق كل ذلك ، تبقى الحقيقة التي لا مفر منها : إننا لا نستطيع أن نجبر الناس على أن يتحلوا بالتحضر والكياسة في القول والفعل ، إنَّ لله في خلقه شئون ، ومع ذلك يبقى التحضر والكياسة مظهراً من مظاهر المواطنة ومتطلباً لها.

التربية من أجل المواطنة : أهي ضرورة حقاً ؟

وهكـــذا انـــتهى بـــنا التحليل السابق إلى أن المواطنة – حتى في حدودها الدنيا – تتطلب ضرورة توافر قدر كبير من الفضائل ، وأن هذه الفضائل تفرض حتمية أن يُنشأ الفرد عليها وأن يتعلمها كيما يكون قادراً على الاضطلاع بها وممارستها . وهنا يثار – منطقياً – السؤال التالي : هـــل المـــدارس هي المكان المناسب والملائم لتعليم تلك الفضائل ؟ وهذا السؤال ينطوى ضمنياً

علـــى "مـــأزق " قد يضعه البعض فى صورة تساؤل منطقي : ألا يتضمن تعليم فضائل المواطنة غرس وتنمية العديد من المبادئ الخلقية التي قد تثير جدلاً أو اختلافاً ؟

بدايـــة ، ودون تـــردد ، يمكن القول : إن للتعليم – المدارس – دوراً محورياً لا يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه في بناء المواطن ، وأنه يستحيل على أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع أن تقـــوم بديلاً عنه ، وأن الأوساط التربوية المختلفة يمكن – بل ويجب – أن تلعب دوراً رديفاً ومســانداً للتعلـــيم فـــي غرس وتنمية فضائل المواطنة . تلك هي الحقيقة التي أريد التأكيد عليها بوضوح قبيل الشروع في تناول القضية بالتحليل .

لعلَّـــه من المفيد في هذا السياق أن أُذكِّر – والذكرى دوماً نافعة – أن حقبة الثمانينيات من القـــرن العشرين قد شهدت بزوغ مفهوم " آليات السوق " الذي صار من فرط استخدامه – فضلاً عـــن ســـوء اســـتخدامه – وهمـــاً جديداً من أوهام العقل يضاف إلى أوهام " بيكون " *Bacon* الشـــهيرة! . هذا المفهوم – كما هو معلوم – هو الابن الشرعي لسياسات الإصلاح الاقتصادي – فـــي ذلك الوقت – التي تبنتها الحكومات المحافظة في الغرب (حكومة " ثاتشر " في بريطانيا ، وحكومـــة " ريجـــان " فـــي الولايـــات المـــتحدة) ، والمفهوم يشير – فيما يشير إليه من معانٍ ومضامين– إلى توسيع وتعميق هيمنة السوق على حيوات الناس (وذلك من خلال التجارة الحرة – خفض الضرائب – الحد من الضوابط والقيود – إضعاف الاتحادات التجارية .... إلى ما سوى ذلـــك مـــن إجـــراءات) ، وذلك كيما يتعلم الناس فضائل الاعتماد على الذات والمبادأة . وهكذا أضحى السوق لدى منظري هذه السياسات " مدرسة للفضيلة " *a school of virtue* ، فالسوق سوف يعزز ويرسخ فضيلة " التحضر والكياسة " طالما أن الشركات التي تتبنى سياسات عنصرية معادية لبعض الفئات في المجتمع سوف تضار جراء انتهاجها لتلك السياسات وفقاً لآلية المنافسة .

علـــى أن مقولـــة " الســـوق مدرسة للفضيلة " تحتاج إلى تدقيق وفحص ، فالسوق يعلِّم الـــناس المـــبادأة – هـــذا حـــق – ، ولكـــنه لا يُعلمهم إيَّاها في إطار من العدالة أو المسئولية الاجتماعـــية (*Mulgan , 1991 : 39*) ، فضلاً عن ذلك فطالما كان هنالك عدد من رجال الأعمـــال ممن يضمرون تحيزاً لجماعات وتعصباً ضد أخرى ، فإنه من الطبيعي أن يكون لديهم حافزاً اقتصادياً لخدمة أغراض السوق على حساب تلك الجماعات (في الولايات المتحدة ، لوحظ أن الشـــركات العاملة في مجال الاستثمار العقاري لديها دوافعها الاقتصادية الخاصة مثل تحقيق الربحـــية المـــرتفعة ؛ للإبقاء على سياسة الفصل العنصري في مجال الإسكان !) ، وعليه فإن

السوق لم – ولا يستطيع أن – يعلِّم هؤلاء أي من فضائل المواطنة وفي مقدمتها فضيلة " الحصافة والتعقل " . أكثر من ذلك ، وحتى لو افترضنا أن السوق يعلِّم أي فضيلة مدنية ، فإن الاقتصاد الرأسمالي الحر يتناقض مع – إن لم يكن ينتهك – مبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع كيما يكونوا مواطنين فاعلين *(Fierlbeck , 1991 : 579)*.

بعد هذا الاستطراد التاريخي نعود إلى الفكرة الرئيسة وهي التربية من أجل المواطنة ، حيث تشير الأدبيات إلى أن عدداً من المنظرين قد تبنوا العديد من الأفكار التي أرساها كل من "روسو" *Rousseau* و "مل" *Mill* ، حين أكدوا على أن المشاركة السياسية في حدِّ ذاتها كفيلة بأن تُعلِّم الناس فضائل المواطنة ، وذلك بحسبانها " الوسيلة التي من خلالها قد يعتاد الناس ممارسة واجبات وأدوار المواطنة ، كما أن المشاركة السياسية تعمل على توسيع عقول الأفراد ، وتجعلهم أكثر ألفة وتبصراً بالمصالح التي تكمن وراء الوضع الحالي للإنسان وما يحيط به ، وتحثهم على التسليم والاعتراف بان الاهتمامات والقضايا العامة هي التي يتعين الالتفات إليها والاهتمام بها " *(Oldfield , 1990 : 184)* .

على أن هذا الاعتقاد بوجود ثمة وظيفة تربوية للمشاركة يبدو مفرطاً في التفاؤل ، فالتأكيد على الممارسة وما يمكن أن تلعبه من دور لا يوضح السبيل الذي يضمن لنا أن المواطنين سوف يشاركون بمسئولية بمعنى أنهم سوف يسلكون وفق روح الجماعة وليس تبعاً لمصالحهم واهتماماتهم الشخصية *(Mulgan , 1991 40-41)* . فالإنسان حين يؤتى السلطة أو حين يُمكَّن له سياسياً فإنه " قد يستخدم تلك السلطة بطريقة غير مسئولة لتحقيق منافع ومكاسب لم يكن ليقدر عليها من قبل " *(Fierlbeck , 1991 : 592)* . إن المشاركة السياسية السليمة والناجحة هي التي تتطلب قدرة عالية على بناء التحالفات التي ترتكز على – فضلاً عن كونها تعزز – فضيلتي العدالة والحصافة والتعقل ، فليس بمقدور إنسان أن ينجح في حياته السياسية ما لم يبذل جهداً في الاستماع إلى حاجات الآخرين ووجهات نظرهم محاولاً التوفيق بينها .

وهكذا يؤكد منظرو المجتمع المدني على أهمية وقيمة التحضر والكياسة فضلاً عن ضبط النفس في تحقيق الديمقراطية السليمة ، في الوقت الذي يرفضون فيه فكرة أن السوق والمشاركة السياسية كفيلان بتعليم تلك القيم ، ومن ثم فإنهم يؤكدون أن مؤسسات المجتمع المدني بحسبانها تنظيمات تقوم على العمل التطوعي ، هي المكان الأنسب الذي من خلاله نتعلم فضائل الالتزام

المتبادل ، " ففضيلة التحضر والكياسة التي تتيح إمكانية قيام النظام السياسي الديمقراطي المنشود، يمكن فقط أن نتعلمها من خلال منظمات المجتمع المدني " *(Walzer , 1992 : 104)* . ولما كانت هـذه المنظمات تقوم على العمل التطوعي ، فإن أي إخفاق في أن تسلك وفق المسئوليات والأدوار المـنوطة بهـا سوف لا يقابل بأي عقوبة قانونية ، وإنما سوف يقابل ببساطة بنوع من الاستنكار أو الاستهجان . وبالطبع فإن الاستنكار سوف يصدر عن قطاعات متنوعة في المجتمع، الأمر الذي يعطيه قوة وزخماً ليمثل حافزاً للعمل بمسئولية والتزام، تفوق العقوبة القانونية من قبل الدولـة . فـي هذا المناخ – مؤسسات المجتمع المدني – تتشكل الشخصية الإنسانية، والكفاءة ، والقابلية للمواطنة ، حين تتبطن داخل الفرد مبادئ المسئولية الذاتية ، والالتزام المتبادل ، وضبط النفس بطريقة طوعية، وتلك جميعاً مبادئ أساسية للمواطنة المسئولة .

وعلـى هـذا النحو يروق لمنظري المجتمع المدني القول بأنه يمثل " التربة التي تنشأ وتـنمو فـيها الفضائل المدنية " *(Glendon , 1991 : 109)* . إلاَّ أن قولاً كهذا يظل تصوراً نظرياً يعكس قناعة أصحابه على الرغم من افتقادنا لأي دليل – صغر أم كبر – يؤيده ويعضده ، إلـى الحدّ الذي ذهب معه البعض إلى القول : إن هذا التصور " يمثل وجهة نظر مألوفة ومهيبة فـي آن معاً ، ولكنها ليست صادقة " *(Kymlicka , 1999 : 87)*، أو ليست الأسرة كوسيط تـربوي يمكـن أن تكون " مدرسة للاستبداد " حين ترسخ وتعمق في نفوس أبنائها غلبة وهيمنة الذكور على الإناث *(Okin , 1992 : 65)* . في حال كهذه – كما يؤكد منظرو المجتمع المدني – فإنه حين تكون ممارسات بعض المؤسسات ضيقة الأفق، ومنحازة، واصطفائية ، حينئذ تصبح هـــذه المؤسســات في حاجة إلى إصلاح سياسي يجعلها منسجمة ومتوافقة مع مبادئ المواطنة *(Walzer,1992: 107)* علـى أن مـثل هـذا التصـور ينطوي على مخاطر جمَّة تهدد مبادئ المجـتمع المدنـي ومبادئ الديمقراطية ومبادئ المواطنة ، لأنه يفسح المجال أمام تدخل الدولة : فهـل مطلـوب مـن الدولة أن تتدخل فيما يجرى داخل دور العبادة من ممارسات لتجعلها أكثر ديمقراطـية؟ أم هـل تـتدخل الدولة لتضمن أن الناس يتعلمون داخلها فضائل المواطنة ؟ وهل مطلوب أن يحدث ذلك مع النقابات والاتحادات وكافة مؤسسات المجتمع المدني ؟ ألا يقوض ذلك العمـود الفقري لمفهوم المجتمع المدني بحسبانه عملاً اختيارياً وتطوعياً ؟ ثم كيف يمكن بعد كل هذا القول بأن المجتمع المدني هو التربة التي تنشأ وتنمو فيها الفضائل المدنية ؟ *(Kymlicka, 1999, 87)* .

وعليه يمكن القول : إن منظري المجتمع المدني يطالبون تلك التنظيمات التطوعية ، ويتوقعون منها ، أن تقوم بأكثر وأبعد مما تستطيع القيام به كيما تكون – كما تصوروها – المدرسة " الأساسية " لتعليم المواطنة الديمقراطية . إن مؤسسات المجتمع المدني قد تُعلِّم الناس الفضائل المدنية ، فهذا أمر يمكن تصوره وتقبله منطقياً ، على ألاَّ يُفهم من ذلك أن هذا هو سبب أو مبرر وجودها ، فما أقيمت تلك المؤسسات – في الأصل – إلاَّ لإعلاء بعض القيم ولتحقيق بعض المنافع الإنسانية ... إلى ما سوى ذلك من مبررات وغايات ومقاصد قد يكون لها علاقة ضعيفة بتنمية المواطنة .

نخلص من التحليل السابق إلى نتيجة منطقية مؤداها أننا لا نستطيع أن نركن إلى " السوق " ونعتمد عليه في تعليم الفضائل المدنية ، كما لا نستطيع أن نعتمد على مؤسسات المجتمع المدني – وكذا الأسرة – لتحقيق نفس الغاية . فالناس لن يتعلموا تلقائياً كيف ينظمون أنفسهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يمارسون حقوقهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يشاركون في المناقشات والحوارات العامة ، وبالمثل فإنهم لن يتعلموا عفوياً كيف يقيمون أداء المسئولين وكيف يحاسبونهم، من خلال تواجدهم ومشاركتهم في هذه المؤسسات . إن قولاً كهذا يعني بوضوح أنه يجب على المدارس أن تُعلِّم الصغار كل الفضائل اللازمة والضرورية لبناء وتنمية المواطنة ، وهذا – كما سبقت الإشارة – هو أحد المبررات الأساسية لانتهاج الدول لسياسة الإلزام في التعليم، فضلاً عن العمل لتمديد سنوات الإلزام . على أن توظيف المدرسة لغرس وتنمية الفضائل المدنية من شأنه أن يثير العديد من التساؤلات والقضايا الخلافية ، والتي سوف نتناول بالتحليل الفلسفي ثلاثاً منها ، وتلك تحديداً هي : المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف ، و المواطنة واستقلال الذات ، وأخيراً المواطنة والهوية الوطنية .

- **المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف :**

هذه القضية الخلافية عادة ما تثار في المجتمعات التي توجد بها مدارس للجاليات أو للطوائف المختلفة ، تحديداً المدارس الدينية الخاصة ببعض الديانات أو العقائد (وهذه ظاهرة موجودة في العديد من الدول ولكن بأشكال ودرجات متفاوتة) ، فالحاجة إلى التربية من أجل المواطنة ، والتأكيد على دور المدرسة ومسئولياتها حيال ذلك ، يقفان وراء الجدل المثار حول هذه القضية . ففي العديد من المجتمعات يتجه أتباع بعض الديانات إلى إقامة مدارس خاصة بهم بهدف تعليم أبنائهم مبادئ وتعاليم آداب ديانتهم من ناحية ، فضلاً عن الحد من تعرض أطفالهم لأي مؤثرات قد تتعارض مع ديانتهم من ناحية ثانية . إن مثل هذه الصيغة التعليمية أضحت اليوم

مقـبولة في معظم المجتمعات لما تنطوي عليه من احترام لحقوق الإنسان فضلاً عن تأكيد حرية العبادة ، شريطة أن تلتزم هذه المدارس بتعليم الصغار ، " جذعاً مشتركاً " من المواد الدراسية بما في ذلك التربية من أجل المواطنة .

وتشـير الأدبـيات إلى أن هذه الصيغة (مدارس منفصلة ومواد مشتركة) قد أثير بشأنها جـدل واسع يدور حول ما إذا كانت هذه المدارس تقدم قدراً كفياً من التربية من أجل المواطنة ، فهـي – أي مدارس الجاليات أو الطوائف – قادرة على تعليم المفاهيم والحقائق الأساسية المتعلقة بالدولـة وبالمجـتمع ، ولكـن التربية من أجل المواطنة – كما سبق التأكيد – ليست فقط مجرد تحصـيل معـارف ومعلومات عن المؤسسات السياسية أو المبادئ الدستورية ، ولكنها في المقام الأساسـي تـتعلق بالكيفـية التي نفكر بها في الشئون والقضايا العامة ، والكيفية التي يتعامل بها بعضـنا الـبعض خاصة مع أولئك الذين يختلفون عنا في الجنس أو الديانة أو المذهب أو الطبقة الاجتماعـية الاقتصـادية .... إلـى غير ذلك من فئات أو جماعات . إن المواطنة – كما سبق التأكـيد– تتطلـب تنمـية العديد من الفضائل بالإضافة إلى تنمية عادة ومهارة الحصافة والتعقل *reasonableness* في تعاملنا وتفاعلنا مع الآخرين (هذه المهارة هي البؤرة التي يتمركز حولها الجدل) ، الأمر الذي يفرض على المدرسة أن تغرسها وتنميها في عقول الصغار وضمائرهم ، لأنه من غير المتوقع أن يتعلموا ذلك في أماكن أخرى .

وهـنا يثار السؤال : هل بوسع مدارس الجاليات أو الطوائف – على تنوعها – أن تزود الصـغار بمـا يكفـي من فضائل المواطنة ؟ ، فالفضائل – أياً كان نوعها – لا يمكن تعلمها من خـلال مقـرر دراسـي محدد ، كما أن الصغار – في مدارس التعليم العام – لا يتعلمون عادة ومهـارة " الحصافة والتعقل " من خلال تلقينهم ضرورة أن يتعاملوا مع الآخرين بلطف ، ولكنهم يتعلمونها حين يتفاعلون بلطف مع أقرانهم داخل المدرسة ممن يختلفون عنهم في الجنس أو الديانة أو المذهب .... وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية . إنه ليس كافياً أن نقول للصـغار – في مدرسة قاصرة على أبناء ديانة ما – أن هناك جماعات أخرى في المجتمع – أو حتى في العالم – ممن يختلفون عنا في الديانة أو المذهب ، طالما أن ذلك الصغير لا يتفاعل ولا يتواصـل إلا مع أقران يشاركونه نفس الديانة أو المذهب . وعليه ، أفلا يمكن أن يؤدي وضعاً كهـذا – كما يتساءل البعض – إلى احتمال بزوغ اعتقاد لدى الطفل الصغير بأن كل من يختلف معـه في الديانة أو المذهب لفي ضلالٍ مبين . إن غرس وتنمية عادة ومهارة الحصافة و التعقل فـي عقول الصغار وضمائرهم يتطلب – إذن – ضرورة أن يعايشوا وأن يتفاعلوا وأن يتواصلوا

مــع آخريــن ممــن لا ينتمون إلى نفس ديانتهم أو مذهبهم ، ليروا بأم أعينهم كيف أنهم عقلاء ومهذبون ويحملون بين ثنايا أرواحهم مشاعر إنسانية نبيلة وفياضة . تلك هي الطريقة – وفقط – التي يمكن أن يتعلم الصغير من خلالها أين يضع الحد الفاصل بين عقيدته من ناحية ، والحصافة والـتعقل مــن ناحية ثانية ، ومن ثم فإن مثل هذا النوع من التعليم يتطلب ويقتضي ضرورة أن يــتواجد الطفــل في فصل دراسي متعدد ومتنوع الخلفيات العرقية والدينية والثقافية *(Callan, 1995)* أو فــي عبارة واحدة يمكن القول : إن قدرة مدارس الجاليات أو الطوائف الدينية على توفــير نمط التربية من أجل المواطنة بالشكل المطلوب والكافي تُعدُّ قدرة محدودة ، على أنه لا ينبغــي أن يُفهــم مــن هذا أن مدارس التعليم العام – بما تعانيه من قصور – هي المكان الأمثل للتربية من أجل المواطنة .

وفــي هذا السياق ، يرى بعض المفكرين التربويين ضرورة التمييز بين الفصل " المؤقت أو الانتقالــي " ، والفصل " الدائم " في نوعية المدارس ، وذلك انطلاقاً من أن متطلبات المواطنة تشير إلى أن إلحاق الصغار بمدارس التعليم العام يُعدُّ أمراً ضرورياً أو مرغوباً على أقل تقدير ، على أنه ليس بالضرورة أن يكون ذلك طيلة سنوات التعليم العام بمراحله المختلفة ، " حيث توجد أســباب قويــة تدعــو إلى الاعتقاد بأنه من الأفضل لبعض الأطفال أن يتلقوا تعليمهم خاصة فى مــراحله الأولى فى مدارس منفصلة مع أقرانهم الذين يشاركونهم في نفس الظروف والخلفيات ، وذلــك قــبل أن ينتقلوا إلى المدارس العامة فيما بعد " *(McLaughlin , 1992 b : 122)* . فالتمدرس – بشكل عام – في نظام تعليمي ذات طابع ديني أو عرقي أو ثقافي قد يتيح للصغار أن يــتعلموا مــن الفضائل ما لا يتواجد في مدارس التعليم العام من خلال ما يتيحه من بيئة مناسبة لتنمــية القدرة على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة وبدرجة عالية من الاندماج ، الأمر الــذي يفضــي في نهاية المطاف إلى تنمية وتعزيز مشاعر الالتزام والولاء حيال تلك الأنشطة وحيال العلاقات والتفاعلات المتداخلة فيها *(McLaughlin , 1992 b : 123 - Callan, 1995 : 256)* .

وهكــذا يفضي بنــا التحليــل السابق – كما تشير الأدبيــات – إلى إثارة سؤال منطقي : هل يُفهَم مما تقــدَّم ضرورة تدخُّل الدولة – باسم تعليــم المواطنة – لتفرض على الجميع نظاماً تعليمــياً عامــاً موحداً ؟ . هذا هو السؤال المطروح الآن بإلحاح في المجتمعــات الغربيــة في ظل العديــد من المتغيرات الدينيــة والثقافيــة والعرقية الآخــذة في التنامي بشــكل ملحوظ في تلــك المجتمعات وما تفرضه من تحديــات لم تكــن موجودة من قبــل . لعله من اللافت للانتباه

أن فلاســـفة التربيـــة ومنظريهـــا – لـــدى تناولهم لهذه القضية – يؤكـــدون ضرورة الفصل والتمييـــز بيـــن نوعـــيـــن من الجماعـــات الدينيـــة تسعى كل منهـــا إلى إعفـــاء أبنائهـــا من الالـــتحـــاق بمـــدراس التعليـــم العـــام ، ومن ثـــم إلحاقهـــم بمدارســـهم " المنفصلة " الخاصة بهـــم .

أمّا فيما يتعلـــق بالنـــوع الأول ، فإن أبـــرز ممثل لهـــا هـــم جماعة " الآميش " *Amish* الذيـــن يســـكنون ولايـــــة " بنسلفانيا " بالولايات المتحدة الأمريكية . هـــذه الجماعة – لأسباب ومعـــتقـــدات وقـــناعات خاصـــة بها – اختـــارت طواعية أن تنـــأى بنفسها عن نمط الحياة في المجـــتمع الأمريكـــي ، وأن تعيـــش في عزلـــة وألاّ تشارك في كافـــة مجالات ومناشط الحياة المجتمعـــية ، وألاّ يكون لها صلة أو علاقـــة بمؤسسات المجتمع المـــدني ، وألاّ يكون لهم على المجـــتمع حـــق أو مطلب أو مصلحة سوى شيء واحد فقط هـــو : دعونا وشأننا ، دعونا نعيش بمفـــردنا ، لكم حياتكم ولنا حياتنا . وبناءً على ذلك ، فطالما أن هذه الجماعة لا تشارك في الحياة الســـياســـية ، ولا فـــي مؤسسات المجتمع المدني ، فـــإن تعلمهـــم لفضائل المواطنة يصبح أمراً غـــير ملـــح أو غير ضروري ، إنهم – كما وصفهم البعض – " أنصاف مواطنين لأنهم قد تخلوا عـــن حقهـــم في المشاركة ، ومن ثم فهم في حلٍ من المسئوليات والواجبـــات المترتبة على ذلك الحـــــق ، بمـــا في ذلك مسئولية أن يتعلموا فضائل المواطنـــة " *(Spinner, 1994 : 98)* . ولعلّـــه من المفيـــد هنا الإشارة إلى تلك " القضية القانونية " الشهيرة الخاصة بجماعة " الأميش " والتـــي نظـــرتها " المحكمـــة العليا " للولايات المتحدة الأمريكية ، لتصدر حكمها القاضي بإجازة نظـــامهم التعليمي الخاص بهم على أساس أنه يُعدّ أطفالهم ليكونوا مواطنين صالحين ، طالما أنه يـــزودهم بمـــا يمكنهم من ممارسة أدوارهم ومسئولياتهم كأعضاء منتجين ومسالمين في مجتمع " الآميش " [*] إن هذا النوع من الجماعات الدينيـــة بما فرضه على نفســـه طواعية مـــن عزلة ، لا يمـــثل تهديـــداً للمجتمع بشكل عـــام ، ولا يمثـــل تهديداً لممارسة المواطنة في المجتمع على وجه الخصوص .

---

[*] أثناء دراستي بالولايات المتحدة الأمريكية ، كان من بين المواد التي درستها في مرحلة الماجستير مادة بعنوان "المحكمة العليا والتعليم " ، وكانت تتناول بالتحليل الأبعاد التاريخية والاجتماعية والفلسفية للقضايا التعليمية التي نظرتها المحكمة العليا . وبالطبع كانت قضية " الآميش " من أهم تلك القضايا وهي المعروفة حسب الاصطلاح القانوني باسم " **Wisconin vs. Yoder - 1972** " (ويسكونين ضد يودر – ١٩٧٢) . وكيف أن المشرعين والمنظرين والفلاسفة قد اختلفوا فيما بينهم حيال حكم المحكمة العليا في هذه القضية ، ولا يزال الاختلاف قائماً إلى اليوم .

أمّا النوع الثاني من الجماعات الدينية ، فهي الأخرى تسعى جاهدة إلى عدم إلحاق أبنائها بمدارس التعليم العام ، إلاّ أنها تختلف كلياً وجوهرياً عن الجماعة الأولى ، فهم – أي أفراد الجماعة الثانية – يشاركون بجد وفاعلية في مؤسسات المجتمع المدني ، وكذا في الحياة السياسية، بل إنهم – في بعض الأحوال – يشكلون " جماعة ضغط " تمارس نفوذاً منظماً ومقصوداً على صناع القرار ، ومن ثم فإنهم يؤثرون على وجهة نظر ومسار السياسات العامة بالدولة . ولعل أبرز من يمثل هذه الجماعات الآن – على سبيل المثال لا الحصر – في المجتمعات الغربية : اليهود في الدول التي يتواجدون بها ، وما يعرف بالأصولية المسيحية في الولايات المتحدة ، والجالية الإسلامية في الولايات المتحدة وفى أوروبا . وبالرجوع إلى طبيعة تواجد هذه الجماعات ، فإنه يمكن القول إن أفرادها قد اختاروا أن يمارسوا كافة حقوقهم المدنية كمواطنين كاملي الأهلية ، ومن ثم فإنه يتعين عليهم أن يقبلوا شكل التعليم الذي يكفل بناء المواطنة وتنميتها بما يتضمنه ذلك– بالضرورة – من الالتزام بإلحاق أبنائهم بمدارس التعليم العام في بعض مراحله على أقل تقدير كما سبقت الإشارة .

.(Halstead . 1990 -McLaughlin 1992 a and 1992 b – Callan , 1995 –Kymlicka , 1995)

- المواطنة واستقلال الذات :

يرتبط بالقضية السابقة ويتكامل معها سؤال حظي باهتمام المنظرين وفلاسفة التربية ، ذلك هو : هل يتعين على المدارس – العامة ومدارس الجاليات أو الطوائف – أن تعمل على غرس وتنمية استقلال الذات لدى المتعلم ؟ . يقيناً إن مفهوم " الاستقلال *autonomy* " ليس له معنى واحد وإنما " عائلة من المعاني " – حسب تعبير ' فتجنستين ' – ومن ثم فإنه من المتوقع أن يختلف الناس في فهمه والوقوف على دلالته ؛ وعليه يصبح من الضروري أن نحدد بدقة المعنى المقصود للمفهوم في هذا السياق تحديداً . يشير مفهوم " الاستقلال " – في هذا السياق – إلى قدرة الفرد على أن ينظر ويتدبر في الأمور الحياتية ، وأن يتخذ لنفسه رأياً وموقفاً حيالها ، مع إمكانية إعادة النظر في موقفه وتعديله ، إنه بذلك يمثل نوعاً من الانبعاث الداخلي للفرد بمعنى أن يَصدُر الإنسان عن نفسه بعد الدراسة والتدبر . فالإنسان المستقل – إذن – هو القادر على أن يتأمل ويتدبر ويُقيِّم أهدافه وغاياته في الحياة ليرى ما إذا كانت تستحق أن يَثبتَ ويستمر عليها ، أو أنها في حاجة إلى مراجعة وتعديل . وعليه ، فإن استقلال الذات بهذا المعنى ينطوي على مفارقة : فهو – من زاوية – يبدو عملية متسقة ومتناغمة حين يمارسه

الإنسان في تأمل وتدبر نمط حياته التقليدي الموروث في مقابل أنماط أخرى بديلة ، فينتهي به الاختيار إلى تزكية نمط حياته ، إلاّ أنه – من زاوية أخرى – يبدو عملية صعبة ومعقدة حين يحاول الإنسان ممارسته حيال أفكار وآراء يعتنقها ويؤمن بها إلى حَدٍّ لا يرقى إليه الشك ، في مقابل أفكار وآراء أخرى مناقضة لها ، في مثل هذه الحالة تصبح ممارسة الاختيار عملية صعبة أو قل بالأحرى مستحيلة (*) .

ولعل هذه المفارقة هي التي حدت بالمنظرين وفلاسفة التربية إلى عدم إدراج " استقلالية الذات " ضمن فضائل المواطنة بحسبانها ليست ضرورية أو ليست لازمة لممارسة المواطنة الديمقراطية *(Kymlicka , 1999 : 91)* على ألا يفهم من ذلك أن استقلالية الذات لا علاقة لها بالمواطنة ، بل على النقيض من ذلك تماماً " فإنه يوجد من الأسباب القوية ما يدعو إلى الاعتقاد أن استقلال الذات سوف ينمو بطريق غير مباشر من خلال التربية من أجل المواطنة، طالما أن استقلال الذات مرتبط بشدة – مفاهيمياً وإنمائياً – بالعديد من الفضائل المدنية " *(Gutmann , 1987 : 51)* . فإذا كانت المواطنة المسئولة تتطلب من الإنسان أن يكون لديه الإرادة والرغبة في مسائلة القيادات السياسية ، فإنه يتعين على المدارس – إذن – أن تعلِّم الأطفال كيف يمارسون التفكير بطريقة ناقدة في أفعال وأقوال القيادات التي تمارس السلطة باسمهم ، وأن تنمى لدى الأطفال الوعي بالمخاطر التي تنجم عن سوء استخدام السلطة سواء أكان ذلك على الفرد أم المجتمع ، وأن تحرك في الصغار الوعي والعزم على ضرورة العمل من أجل صون المثل الديمقراطية والدفاع عنها وفى مقدمتـ مشاركة المواطن في السيادة السياسية للدولة ، " فالناس حين يُحْكمون بالسلطان وبالتقاليد فقط . فإنهم بذلك قد سلبوا القدرة على إقامة مجتمع من المواطنين ذوى السيادة " *(Gutmann , 1987 : 51)* . فالمواطنة – إذن – تقتضى أن يُتَاح للإنسان ممارسة سيادته فى وطنه : حين يمتع بالحرية التى تكفل له أن يحيا بإرادته ، والتى تكفل له أن يَصْدر عن نفسه دون خوف أو تردد ، والتى تكفل له أن يكون مستقلاً فى رأيه ليس بتابع أو إمَّعة .

(*) إن هذا التصور يختلف – من زاوية فلسفية – عن وجهة نظر " كانت " ***Kant*** التي ترى إن ممارسة الاختيار " في حد ذاته " تُعدُّ عملية قيمة في جوهرها بحسبانها أكثر الصفات تمييزاً للإنسان . كما يختلف عن وجهة نظر " مل " ***Mill*** التي ترى أن ممارسة الاختيار تُعدُّ عملية قيمة بقدر ما تفضي إلى تعميق الفردية والاعلاء من شأنها ، الأمر الذي يؤدى بالفرد إلى رفض الطرائق التقليدية في ممارسة الحياة ، والعمل على تبنى طرائق جديدة وفريدة .

إن مجال ممارسة المساءلة كقيمة ديمقراطية هو الحياة العامة ، وعليه فإن تنمية هذه القيمة لا تعنى أن نشجع الصغار على ممارستها في أمور الحياة الخاصة مع الوالدين على سبيل المثال . إن مثل هذا التصور يبدو غير واقعي – إن لم يكن مسرفاً في المثالية – وذلك لأنه ليس من اليسير أن تنمى المدرسة لدى الصغار الإرادة والرغبة في المساءلة السياسية دون أن يؤدى ذلك إلى زعزعة و تقويض الاعتقاد الراسخ لدى الطفل بصحة أقوال وأفعال والديه ، فالطفل سوف يمارس المساءلة و لكن بطريقة "جوانية " على أقل تقدير *(Emler and Reicher , 1978 - Galston , 1991)* وعلى ذلك ، فالتربية من أجل المواطنة لا تتضمن تنمية بعض الاتجاهات الناقدة حيال السلطة فحسب ، وإنما تتضمن كذلك تنمية مشاعر التحضر والكياسة ، فضلاً عن تنمية القدرة على ممارسة الحصافة والتعقل . إن هذه القيم مجتمعة من شأنها أن تنمى لدى المتعلم مفهوم استقلال الذات بطريق غير مباشر ، لأنها تحث المتعلم وتشجعه على أن يتفاعل ويتواصل مع الآخرين ، وأن يتفهم – بحصافة وتعقل – نمط وأسلوب حياتهم ، وأن يضع – بتحضر وكياسة – حداً فاصلاً بين موروثة الثقافي وما ينتهجه الآخرون في حياتهم *(Aspin 1997 248)* .

وهكذا فإن شيوع مشاعر التحضر والكياسة بين المواطنين من شأنه أن يصون حقوق الجماعات العرقية والدينية والمذهبية وينأى بهم عن أي تعصب أو تمييز عنصري ، فضلاً عن تفعيل وتعزيز التفاعل والتواصل بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع بما سوف يؤدى إلى تحقيق نوع التشرب الثقافي المتبادل بين الجميع ، الأمر الذي يؤدى في نهاية المطاف إلى تحقيق التجانس الاجتماعي والوحدة الوطنية . وهنا يبرز دور المدرسة في تعليم وممارسة التحضر والكياسة حين تمزج بين أطفال المجتمع – على اختلافهم – في بيئة واحدة ، فتسقط بذلك كافة الحواجز والفوارق الثقافية بينهم . يضاف إلى ذلك ، أننا في كثير من الأحيان نرى الصغار يمارسون نفس عادات الآخرين وأنماط سلوكهم كشكل من أشكال تقليد أقرانهم من جماعة الرفاق، وليس تعبيراً عن مفهوم استقلال الذات .

إن دور المدرسة في غرس وتنمية الحصافة والتعقل لا يعنى أن الأطفال مطالبون بإبداء إعجابهم أو تأييدهم لثقافة الآخر ، وإنما يعنى – بل ويحتم – أن يتفاعل الصغار ويتواصلون مع ثقافات وأفكار أخرى مختلفة – وفى بعض الأحيان منافسة أو مخالفة – عما يتبنونه هم في حياتهم، وأن تنمى المدرسة لديهم القدرة على التعامل مع تلك الثقافات بحسبانها نتاج وإسهام أناس عقلاء مخلصين لهم قيمهم ومثلهم العليا التي تجعلهم يتمسكون بثقافتهم بصدق وإخلاص .

لكل هذه الاعتبارات ، تصبح التربية من أجل المواطنة أمراً واجباً وملزماً – وإن كان ذلك بطريق غير مباشـر – لتنمية استقلال الذات لدى المتعلم . فمن خلال التربية من أجل المواطنة يـنمى لـدى الأطفال الوعي بالثقافات والأفكار والمعتقدات المختلفة والمغايرة ، كما تنمى لديهم المهارات العقلية اللازمة والضرورية لفهم الآخرين وتقديرهم . في عبارة واحدة يمكن القول : إذا كانت المواطنة تختلف عن استقلال الذات ، فإن بينهما من التداخلات والتأثيرات المتبادلة ما يدعو إلى التدقيق والتبصر .

علـى أنـه من اللافت للانتباه – في هذا السياق – أن الأدبيات تشير إلى وجود محددين يقـيدان العلاقة بين المواطنة واستقلال الذات . أمّا المحدد الأول فيؤكد على أن التربية من أجل المواطـنة – مـن زاويـة تاريخيـة – كانت في أغلب الأحيان لا تحبذ ولا تشجع فكرة تنمية اسـتقلال الذات لدى المتعلم . فالغاية من التربية من أجل المواطنة – كما كان شائعاً في الماضي – هـو تنمـية ذلـك الـنوع من الوطنية التي لا تقبل منازعة أو تشكيكاً ، وطنية تُعَظِّم الأمجاد التاريخـية للوطـن ، وتُمجِّد النظـام السياسي القائـم ، وتحط من قدر كل معارض للنظـام ، وتسفِّه من شـأنه ، يستوي في ذلك أكان معارضاً سياسياً في الداخل أم كان من أعداء الوطن في الخـارج(*Nelson 1980*) وبطبـيعة الحال ، فإن هذه الرؤية أضحت مرفوضة اليوم من قبل فلاسـفة السـياسـة ومنظريها ، ومع ذلك فمن المثير للدهشة والأسى في آن معاً أن نجد بعض الأنظمـة السياسـية لـم تزل تتبنى هـذا التصور ، وأن نجد من المفكرين – مع الأسف – من يناصره ويؤيده .

أمّا عن المحدد الثاني ، فإنه يتعلق بالفكرة القائلة أن تنمية استقلال الذات يتعين النظر إليه بحسبانه نتيجة غير مباشرة للتربية من أجل المواطنة ، كما أنه ليس هدفاً مباشراً وصريحاً لها . علـى أن قـولاً كهـذا لا ينفى أن تنمية استقلال الذات لدى المتعلم تمثل مكوناً أساسياً لأي نظام تعليمـي فـي وقتـنا الراهـن انطلاقاً من أنه إذا كان استقلال الذات ليس شرطاً للوفاء بالدور الاجتماعي للمواطنـة ، فإنه يُعدُّ أمراً أساسياً ومطلوباً كيما يمارس الإنسان حياته ويستمتع بها ، من ثم يصبح للصغار " الحق " في نمط من التعليم ينمى لديهم استقلال الذات .

خلاصـة القضية توجز على النحو التالي : إذا كان من الواجب – بل ومن الضروري – على التعليم أن ينمى لدى المتعلم استقلال الذات ، فإنه من الخطأ أن نؤسس على ذلك أن استقلال الذات يمثل شرطاً مسبقاً للتربية من أجل المواطنة . فاستقلال الفرد يمثل قيمة في حدِّ ذاته – تلك

حقـيقة لا ينكرها أحد – ليس لأنه السبيل لأن يكون هذا الفرد مواطناً على نحو أرقى وأفضل ، وإنما لأنه يعين الفرد على أن يحيا حياة أكثر ثراءً وعمقاً وإمتاعاً .

المواطنة والهوية الوطنية

تشـير الأدبـيات إلـى أن بعـض المنظريـن يرون أن الوحدة الوطنية في المجتمعات الديمقراطية لا تقوم على أساس من الهوية المشتركة ، وإنما تقوم بالأحرى على أساس من الولاء المشـترك للمـبادئ السياسية للدولة ، فحين يكون النظام الاجتماعي في دولة ما مستقراً وراسخاً رغم وجود تعددية ثقافية وعرقية ودينية ومذهبية ، فإن ذلك يشير إلى وجود وفاق اجتماعي حول قضايا العدالة السياسية والاجتماعية ، الأمر الذي يقوى من أواصر العلاقات الاجتماعية ، ومن ثم يصـون الوحـدة الوطنية *(strike , 1994 : 8)* . وبناءً على ذلك ، فإن تعليم بعض المبادئ السياسـية المشتركة (مبادئ العدالة – التسامح – التحضر والكياسة ...... إلى ما سوى ذلك من مبادئ) من شأنه أن يجعل التربية من أجل المواطنة أساساً لتحقيق الوحدة الوطنية .

كمـا تشير الأدبيات إلى وجود معارضة حادة لوجهة النظر السابقة مفادها أنه على الرغم من التسليم بأهمية المبادئ السياسية المشتركة بين أفراد المجتمع في تحقيق الوحدة الوطنية ، حيث تشير كافة الدلائل إلى أن الاختلاف والتصارع حول تلك المبادئ يمكن أن يؤدى إلى نشوب الفتن أو الحـروب الأهلية ، إلاَّ أن الحقيقة التي يؤكدون عليها – مع التسليم بما تقدَّم – هي أن المبادئ المشـتركة ليست كافية لتحقيق الوحدة الوطنية . وبالطبع فإن أنصار هذا الاتجاه يضربون العديد مـن الأمثلة لمجتمعات معاصرة تعزز وتؤيد وجهة نظرهم من ناحية ، وتقوض وتدحض وجهة النظر الأولى من ناحية ثانية ، أفلا يتفق المواطنون الكنديون الناطقون بالإنجليزية (الأنجلوفون) مـع بنى وطنهم من الناطقين بالفرنسية (الفرانكوفون) في إقليم " كيبيك *Quebec* " في القيم الخلقـية ومـبادئ المسـاواة والعدالـة وحقـوق الإنسان .. إلى غير ذلك من المبادئ السياسية المشتركة، ومع ذلك فإن المشاعر الوطنية لدى سكان " كيبيك " في الانفصال عن الدولة آخذة في التنامي والتسارع . وعليه ، فإن حقيقة اشتراك سكان " كندا " في المبادئ السياسية لا يمثل عاملاً قوياً للحفاظ على الوحدة الوطنية القائمة ، علاوة على ذلك فإن سكان " كيبيك " يؤكدون احترامهم للمبادئ التي يقوم عليها المجتمع الكندي ، ويؤكدون على تمسكهم بها وتطبيقها في دولتهم الجديدة بعد الانفصـال . إن وضعاً كهذا يمثل " مفارقة " في أوضح صورها ، والمفارقة تشير إلى واقع مكـرر فـي أماكـن عديـدة مـن العالم (تأمل على سبيل المثال لا الحصر جماعة " الباسك "

Basques في أسبانيا – وجماعة " الفليمش " *Flemish* في بلجيكا – وجماعة " الأمازيغ " في الجزائر – وجماعة " الأكراد " في تركيا والعراق ...... وهكذا تطول القائمة) .

وبناءً على ما تقدَّم ، فإنه ليس من العسير – إذن– أن نتبين أن مجرد وجود مبادئ سياسية مشتركة بين أفراد المجتمع لا يُعدُّ كافياً لتحقيق الوحدة الوطنية وصونها . إن مجرد اشتراك جماعتين من الناس في مبادئ العدالة والحرية والمساواة وما سواها ، لا يُشكل مبرراً قوياً أو سبباً كافياً لبقائهم معاً بدلاً من انقسامهم وانفصالهم إلى كيانين مستقلين (*Paris , 1991 - Norman , 1995)*

فالوحدة الوطنية إذن – لا تقوم على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة فحسب ، وإنما تتطلب قبل ذلك وبعده أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " *sense of membership* ، وأن تكون هذه المشاعر عامة ومشتركة بين الجميع ، الأمر الذي يقتضي ضرورة أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر الانتماء " *sense of belonging* للوطن الواحد الموحَّد ، وأن يكون لديهم رغبة " أصيلة " ومشتركة لأن يستمروا في العيش معاً . إن الوحدة الوطنية – ببساطة ويسر – تُحتِّم على كل مواطن أن ينظر إلى الآخر بحسبانه " واحداً منا"، و" صنواً لنا " ، ومن ثم تتبلور صيغة جديدة " للهوية الوطنية المشتركة " والتي بمقتضاها يشعر المواطنون على اختلاف ثقافاتهم وأجناسهم وأديانهم ومذاهبهم أنهم " أعضاء " في وطن واحد ، وأنهم " ينتمون " جميعاً إلى هذا الوطن ، وأن تنوعهم يمثل سنة من سنن الله فى خلقه ، فضلاً عن كونه مصدراً للتميز والغنى الثقافى والحضارى ؛ وعليه فإن سيادة مشاعر الهوية الوطنية المشتركة سوف تؤدى حتماً إلى تدعيم وتقوية علاقات الثقة والتضامن التي يحتاج إليها المواطنون للاضطلاع بأدوارهم ومسئوليتهم *(Miller , 1995)*.

إن الحاجة إلى بناء وترسيخ هذه الهوية الوطنية المشتركة يتطلب ضرورة أن يكون بين أبناء المجتمع قواسم مشتركة من التاريخ واللغة ، الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات المرتبطة بالتربية من أجل المواطنة ، لعل من أبرزها وأكثرها إلحاحاً ما يتعلق بتعلم اللغة وبتعليم التاريخ بحسبانهما يمثلان أهم القواسم المشتركة المطلوبة لتحقيق الهوية الوطنية المنشودة . وعليه ، فإن السؤال الذي عادة ما يثار قبل ما سواه من الأسئلة هو : ما الذي يتعين أن تكون عليه لغة التعليم في المدارس ؟

تؤكـد الأدبـيات أن الحاجة إلى بناء وترسيخ هوية وطنية مشتركة يُحتِّم على الدولة أن تعـتمد لغة موحدة للتعليم ، وأن تفرض هذه اللغة على جميع أبناء الوطن . بالطبع فإن مثل هذه السياسة سوف تلقى إعتراضاً ورفضاً بل ومقاومة – كما هو حاصل بالفعل – من قبل الجماعات الانفصـالية التي أشرنا إليها سلفاً . في هذا السياق – واعتماداً على بعض المفاهيم والحقائق في مـيدان العلـوم السياسية – يمكن النظر إلى الدول التي تعانى من مشكلات الجماعات الانفصالية بحسـبانها دولاً مـتعددة القوميات (وليست دولاً قومية) ، وعليه فإن فرض لغة موحدة للتعليم المدرسـي على تلك الأقليات من شأنه أن يضعف الوحدة الوطنية بأكثر مما يدعمها ويرسخها . ولعـل هذا هو ما يفسر الرأي المستقر في أدبيات الفكر السياسي بأن صيغة الفيدرالية هي أنسب الصيغ لمثل تلك الدول متعددة القوميات ، بحيث يكون لكل قومية منها سلطة الحكم الذاتي ، ومن ثم تنتسب إلى تاريخها الذي تفخر به ، وإلى لغتها القومية التي تعتز بها .

وعلى هذا الأساس ، فإن التربية من أجل المواطنة في المجتمعات متعددة القوميات يصبح لهـا وظـيفة مـزدوجة : (١) أن تعمل على تنمية وترسيخ الهوية الوطنية لكل قومية على حدة اعتمادا على التاريخ الخاص بها ، وعلى اللغة المشتركة بين أبنائها ، (٢) وأن تعمل – فى الوقت نفسـه – علـى تنمـية نـوع من الهوية الوطنية المشتركة التي تتجاوز حدود القوميات المتعددة *transnational identity* لتجمع هذه القوميات في رباط وطني واحد . إن مثل هذا التصور يـبدو من الناحية التنظيرية يسيراً – إن لم يكن مغرقاً في المثالية – ، لأن الأحداث التي شهدها العـالم فـي السـنوات القليلة الماضية من اقتتال وتصفية عرقية – ربما غير مسبوقة في تاريخ البشرية – بين القوميات المختلفة في يوجوسلافيا " السابقة " وما أسفرت عنه من تفتيت وانفصال لجمهورياتها ، وما شهدناه من انفصال " سلمى متحضر " بين التشيك والسلوفاك فيما كان يعرف من قبل " بجمهورية تشيكوسلوفاكيا " ، ناهيك عما شهدناه اليوم من احتقان سياسي متأزم في كندا وبلجيكا ، ومن اقتتال وأعمال عنف في أماكن عديدة .... كل ذلك يؤشر بما لا يدع مجالاً للشك علـى صـعوبة – وربمـا اسـتحالة – بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة المجاوزة للقوميات المتعددة. وبناءً على ذلك ، يمكن القول : إن التربية سوف تظل قاصرة عن تحقيق ذلك الحلم في الدول متعددة القوميات .

إن مـا تقدَّم من تحليل – رغم ما يتمتع به من واقعية ودقة – يسبب " إرباكاً " – كما تشير الأدبـيات – لكـل مـن النظرية السياسية والنظرية التربوية ، فكما سبق التأكيد على أن الهوية الوطنـية لا تقتضـي وجود مبادئ سياسية مشتركة بين المواطنين فحسب ، وإنما تقتضي – قبل

ذلك وبعده – أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " ، و أن يجمع بينهم رباط من التاريخ واللغة ، وهنا يكمن مصدر " الإرباك " حين نجد أن تلك الضوابط والمحددات المكونة للهوية الوطنية لا تنطبق على بعض الدول ، الأمر الذي معه نعجز – أو بالأحرى نحار – في تفسير الوحدة الوطنية التي تنعم بها هذه الدول متعددة القوميات (بالطبع فإن نموذج الولايات المتحدة الأمريكية هو الذي يستحوذ على اهتمام المنظرين ، فهي ليست دولة متعددة القوميات فحسب ، وإنما يمكن القول : إن " التعددية " في كل شيء هي السمة الغالبة والمميزة) (*).

فإذا ما انتقلنا إلى المكون الثاني الذي يرتكز عليه بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة وهو التاريخ المشترك ، الأمر الذي يثير جدلاً حول قضية تعليم التاريخ . فالتاريخ – كما يؤكد الفلاسفة – يوحّد عقول وأجساد ومشاعر المواطنين ليتحركوا سوياً ، وليندمجوا في الحياة مشاركة وتشكيلاً وإسهاماً بدلاً من أن يعيشوها ، وكأنهم غرباء ، أو بدلاً من أن يُحكم عليهم بالاغتراب التاريخي . والتاريخ يصنع ذلك من خلال معرفتنا ووعينا بتلك " الأصوات العظيمة " التي أُخرست في الماضي ، وفُرضت عليها العزلة ، وحُكم عليها بالاغتراب ، وأن نُعيد الحديث عن ذلك " الصمت" الذي حصل في الماضي ، وألاّ نسمح للصمت أن يُفرض علينا مرة أخرى في الحاضر. على أن التاريخ – بحكم طبيعته وكما يؤكد الفلاسفة – لم يكن يوما من الأيام – ولن يكون – مدينة فاضلة مثالية ، وإنما هو بالأحرى " غابة " ، فكما أن فيه صفحات زاهية بالمجد والكبرياء والفخار ، فإن به من الصفحات ما هو ملطخ بالسواد ومفعم بالانكسار وحافل بمشاعر الخزى ، الأمر الذي يصبح معه التاريخ وكأنه كابوس نحاول الاستيقاظ منه " على حد " ديدالوس" *Dedalus* : أولم تكن النكسة العربية عام ١٩٦٧م كابوساً أرهق الضمير العربى حاول الاستيقاظ منه وتجاوز آثاره وتداعياته ، أولم تصبح حرب فيتنام كابوساً " مزمناً ومرضياً " يصارعه الضمير الأمريكي محاولاً الاستيقاظ منه والتحرر من عقاله وقيوده إلى اليوم (**).

(*) في محاولة لبناء " الهوية الوطنية " ، انتهج الأمريكيون ما عرف بسياسة " بوتقة الانصهار " ***melting pot*** بمعنى أن التعليم هو البوتقة التي فيها وعن طريقها يتم " تذويب " كل تلك التعدديات وتشكيلها في نمط واحد ، ولكنهم سرعان ما تبينوا عجز هذه السياسة وفشلها في تحقيق المراد . وهكذا جرت محاولات أخرى عديدة ، ليصل الأمريكيون في نهاية المطاف إلى قناعة مؤداها أنهم " أمة متعددة الأمم " ***a nation of nations*** وأنه إذا كان التاريخ لا يسعفهم لبناء " هوية التاريخ " ، فإن المستقبل بما ينطوي عليه من ضرورات الرباط وما يتضمنه من مقتضيات البقاء يصبح اساساً " لصناعة " الهوية المنشودة (من الأمور التي تحتاج تدقيقاً وتنظيراً ما نراه من مظاهر وما نلمسه من مشاعر عقب أحداث ٢٠٠١/٩/١١) .

(**) لمزيد من التفاصيل و " المتعة العقلية " بموضوع فلسفة التاريخ ، يمكن الرجوع إلى الكتاب " الخالد " :
Hans Meyerhoff , ed. *The Philosophy of History In Our Time* . New York : Anchor Books , 1959.

وهكـذا تطـرح طبيعة التاريخ سؤالاً دقيقاً يتعلق بقضية التربية من أجل المواطنة : أي صـفحات التاريخ – إذن – هي التي سوف نعلمها لأبنائنا في المدارس ؟ . يرى بعض المفكرين أن التاريخ يلعب دوراً هاماً وخطيراً في بناء المواطنة وتنميتها حين يُقدَّم للمتعلم " بشكل يثير في الـنفس مشـاعر المهابة والنبل ، وبتفسير يضفي أو يخلع عليه الصفة الأخلاقية ، وكأن التاريخ أشبه ما يكون " بمتحف " لأبطال وزعماء الأمة الذين ناضلوا من أجل الشرعية والسيادة في كل مناحي الحياة ، ومن ثم فإنهم الأحق والأجدر بالاقتداء والتأسي " *(Galston , 1991: 244)*
وهكذا – باختصار شديد – يصبح للتاريخ دوراً في بناء وتنمية وترسيخ المواطنة حين يتم تعليمه للصغار بحسبانه الركيزة والأساس لتنمية مشاعر الكبرياء والفخار واستثارة الوجدان الوطني لدى المتعلم .

وفي مقابل ذلك التصور ، هناك من يرى أن تقديم التاريخ للصغار – على النحو السابق – ما هو إلاّ " تزييف للتاريخ " لاقتصاره على وجه واحد فقط ، مع الإغفال المتعمد لتلك الصفحات المجلَّلـة بالانكسار والخزى ، ومن ثم فإنهم يرون ضرورة أن يتضمن تعليم التاريخ تقديم الوجه الآخـر مهمـا كان محتواه – ومهما كانت قساوته – صوناً للذاكرة الوطنية ، وتعميقاً لمسئوليات المواطـنة . وذلك انطلاقا من حكمة التاريخ البليغة التي تقول إن من لا يتعلم من أحداث ووقائع الـتاريخ محكوم عليه أن يعيدها مرة أخرى ، وأن ما يصنعه جيل من الأجيال قد يضيعه الجيل الذي يليه ، حسب توصيف فيلسوف التاريخ الأشهر " توينبى " *Toynbee* . على أنه من الأمانة هـنا أن نشير إلى أن أصحاب الاتجاه الأول لا يغفلون ولا ينكرون ذلك الوجه " القبيح" للتاريخ ، إلاَّ أنهـم يصرون على ضرورة وأهمية أن يتعلم الصغار ذلك الوجه " المشرق " كأساس وكبداية لبناء وتنمية وترسيخ المواطنة والهوية الوطنية المرجوة ، وذلك قبل أن ندفع به ليغوص في تلك الصفحات " القبيحة " .

إن هـذا الجـدل الدائـر حـول تعليم التاريخ من شـأنه أن يُلقى بظلاله – حتماً – على موضـوع التربـيـة مـن أجـل المواطنة . ومن ثم فلو أخذنا بوجهة النظر الأولى ، فإن تعليم الـتاريخ كأساس لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنيـة قد يزعزع ويقوض أحد أهداف التربية مـن أجـل المواطـنة ونعـنى به تنميـة قـدرة المتعلم على التفكير المستقل والناقد في أحوال المجـتمع وقضاياه . علاوة على ذلك ، فإن التنمية الصحيحة لفضائل المواطنة تحتم ضرورة أن نـبرر بصـراحة وأمانـة كيف كانت تلك الفضائل غائبـة أو مغيبـة في فترات من تاريخنا الوطنـي ، كمـا أن تعلـم الأطفـال للمعنى الحقيقي لمشاعر التحضر والكياسة ، وكذا مشاعر

الحصـــافة والـــتعقل (بعض مقومات المواطنة)، ليبدو بعيد المنال حين نُقدّم لأطفالنا نماذج من الـــرموز التاريخية ممن لم يكن لهم موقف من الظلم والاستبداد على زمانهم ، ونقدمهم كنماذج يقـــتدي بها في مجال الحقوق والفضائل المدنية *(Callan , 1993)* فضلاً عما تقدم ، فإن تعليم الـــتاريخ بحســـبانه " مُتحفاً " لأبطال وزعماء الأمة في الدول متعددة القوميات مع إغفال وتجاهل تلـــك الصفحات " القبيحة " التي تعرضت لها بعض الأقليات في فترات تاريخية سابقة (ما حدث مـــع الهـــنود الحمر ، ومع السود في الولايات المتحدة مثلاً) من شأنه أن يُحْدِثَ نتائج عكسية ، ونعـــنى بذلـــك زعـــزعة وتقويض الوحدة الوطنية ، حيث يشعر أبناء تلك الجاليات أو الأقليات بالمهانـــة جـــراء الإغفـــال – إن لم يكن التشويه – المتعمد لمعاناتهم ولنضالهم الوطني في كتب التاريخ التي يتعلمها الصغار في المدارس .

لكـــل تلـــك الاعتبارات ، فإنه يصبح من الواجب والضروري في آنٍ معاً أن يكون تعليم التاريخ كركيزة وكسبيل لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنية المنشودة وترسيخهما ، قائماً على الصدق والموضوعية والنزاهة ، حينئذ – وفقط حينئذ– سوف تنمو لدى الصغار مشاعر الاعتزاز والفخـــار بالمنجزات التي تحققت والأمجاد التي سُطِّرت ، كما سينمو لديهم – في ذات الوقت – مشاعر الأسى والخجل من تلك الكبوات والإخفاقات التي شهدها تاريخهم . عندها – فقط – سوف "يـــتوحد" الطفل مع تاريخ أمته ، الأمر الذي يؤدى بدوره إلى تحقيق نوع من السلام الاجتماعي ومن ثم الوحدة الوطنية المنشودة .

وهكـــذا يصل بنا التحليل إلى ذروة الأمر وسنامه ، لأعيد التأكيد على أن التربية من أجل المواطنة لا تعنى – ولا ينبغي أن يتصور أحد أنها تعنى – مجرد تعليم الأطفال الحقائق الأساسية المـــتعلقة بمؤســـسات الدولة فضلاً عـــن المبادئ والقواعـــد الدستورية المنظمة والحاكمـــة لكل مناشـــط الحـــيـــاة ، أو أن نلقنهم دروساً في المواطنة وأدوارها وواجباتها ، أو أن نشرح لهم أهمـــية وقيمة التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية... إلى ما سوى ذلك من موضوعات ، ولكن التربيـــة من أجل المواطنـــة تعنى – في الأساس وقبل كل شيء – أن نغرس وننمى ونعمق في عقول ووجدان أبنائنا تلك الفضائل والعـــادات والمهارات والاتجاهات الضرورية لبناء المواطن . فالمســـألة – إذن – أكبر وأعمق وأوسع من مجرد تعليـــم الصغار مادة دراســـية هنا ، أو جزءاً من مادة دراسية هناك .

أمَّا بعد ...

فإن ما تقدم يمثل محاولة للنظر العقلي في قضية هي أخطر وأهم القضايا على الإطلاق : قضــية إعداد وبناء المواطن ، الذي هو أساس وركيزة أمن الوطن وسلامته حاضراً ومستقبلاً . وعلــيه ، فقــد كــان مــن الضروري " ملامسة " العديد من المفاهيم والأفكار الحساسة والبالغة الأهمــية، والتــي يأتي في مقدمتها " مفهوم المواطنة " ، ما الذي يعنيه ، وما الذي يتطلبه ، وما الضرورات التي يتعين الانتباه إليها ، ذلك أننا إن عجزنا عن تقدير كل ذلك فضلاً عن الوفاء به، فإنــنا نغامر بمستقبل الوطن . إن التناول " الصحيح " و " الأمين" لمفهوم المواطنة حتَّم ضرورة النظر العقلي في مسألتين هما " جوهر المواطنة وصميمها " ، أعنى بذلك مسألة " الهوية الوطنية" التــي إن تآكلــت أو ســقطت – لا قدَّر الله – فماذا يبقى بعد ؟ وما قيمته وما جدواه ؟ ، ومسألة "الوحــدة الوطنــية " التــي هي صمام الأمان لحاضر يستعصي على التهديد ، ومستقبل آمن من شرور المتربصين والطامعين .

ولــم تكن التربية بعيدة خلال محاولة النظر العقلي تلك ، معاذ الله أن يكون ذلك ، فدورها مركزي ومحوري ، حيث لا يمكن الاستغناء عنه أو التفريط فيه ، كما لا يمكن تجاهله أو إغفاله، ولا يمكــن تغييــبه أو التجرؤ على تهميشه ، وإلاّ لأصبحنا – لا قدَّر الله – كمن حكم على نفسه بالموت والفناء !. إن التربية – في أدق مضامينها – هي مفتاح الأمن الوطني .

ومع التسليم بكل شيء ، فلسوف يبقى لديَّ سؤال " حائر " : ترى هل سيكون لهذه الرؤية من صدى ؟! .

المراجــع

1- **Aspin, D.** "Autonomy And Education". In *Education, Autonomy And Democratic Citizenship: philosophyin a changing world* . edited by D. Bridges . London : Routledge , 1997 .

2- **Callan, E.** "Beyond Sentimental Civic Education" . *American Journal of Education* 102 (1993) : 190 – 221 .

3- **Callan, E.** "Common School for Common Education". *Canadian Journal of Education* 20 (1995) : 251 – 271 .

4- **Emler, N. and S. Reicher** "Orientations to Institutional Authority in Adolescents". *Journal of Moral Education* . 16. no.2 (1987) : 108 – 116.

5- **Enslin, P.; S.** pendlebury ; and M. Tjiattas ." Deliberative Democracy. Diversity and the Challenge of Citizenship". *Journal of Philosophy of Education* 35, no.1 (2001): 115 – 130 .

6- **Fierlbeck, K.** "Redefining Responsibilities: The Politics of Citizenship in the United Kingdom". *Canadian Journal of Political Science* 24 , no. 3 (1991) : 575 – 583 .

7- **Galston, W**. *Liberal Purposes: Goods, Virtues , and Duties in the Liberaltate*. Cambridge: Cambridge University Press.1991 .

8- **Glendon, M.** *Rights Take: The Impoverishment of Political Discourse* . New York : Free Press , 1991.

9- **Gutmann, A**. *Democratic Education* . Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987 .

10- **Halstead, J.** " Muslim Schools and the Ideal of Autonomy ". *Ethics in Education* 9, no.4 (1990): 4 - 6 .

11- **Heater, D.** ***Citizenship*** *: The Civic Ideal in World History Politics and Education* . London : Longman, 1990 .

12- **Heater , D** . *What Is Citizenship ?* London : Polity Press , 1999.

13- **Kymlicka, W.** *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*. London: Oxford University Press, 1995.

14- **Kymlicka. W.** "Education For Citizenship". In *Education in Morality*. edited by J. M. Halstead and T. McLaughlin. New York : Routledge , 1999.

15- **Macedo, S**. *Liberal Virtues : Citizenship, Virtue and Community* London : Oxford University Press , 1990 .

16- **McLaughlin, T. H.** "Citizenship, Diversity and Education". *Journal of Moral Education* 21 no.3 (1992 a) : 235 – 250.

17- **McLaughlin, T. H.** "The Ethics of Separate Schools ". In *Ethics. Ethnicity and Education*, edited by M. Leicester and M. Taylor. London : Kogan Page , 1992 b.

18- **McLaughlin, T. H.** "Citizenship Education in England : The Crick Report and Beyond".*Journal of Philosophy of Education* 34, no.4 (2000) : 541 – 570 .

19-**Miller, D.** *On Nationality* . London : Oxford University Press. 1995.

20- **Mulgan, G.** "Citizens and Responsibilities". In *Citizenship*, edited by G. Andrews. London: Lawrence and Wishart , 1991 .

21- **Nelson, J.** ' The Uncomfortable Relationship Between Moral Education and Citizenship Instruction ". In Moral *Development and Politics*, edited by R. Wilson and G. Schochet . New York : Praeger , 1980 .

22- **Norman, W.** "The Ideology of Shared Values". In *Is Quebec Nationalism Just?*, edited by J. Garens. Montreal: Mc Gill – Queen's University Press, 1995.

23- **Okin, S.** "Women , Equality and Citizenship". *Queen's Quarterly* 99, no.1 (1992): 56 – 71.

24-**Oldfield, A.**"Citizenship: An Unnatural Practice".*Political Quarterly* 61 (1990) : 177 - 187 .

25- **Paris, D.** " Moral Education and the ' Tie that Binds' in Liberal Political Theory". *American Political Science Review* 85, no.3 (1991) : 875-901.

26- **Rawls, J.** *Political Liberalism.* New York : Columbia University Press. 1993.

27- **Spinner,** J.*The Boundaries of Citizenship : Race , Ethnicity and Nationality in the Liberal State*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1994 .

28- **Strike, K.** "On the Construction of Public Speech : Pluralism and Public Reason" *Educational Theory* 44, no.1 (Winter 1994):1–26.

29- **van Gunsteren, H.** "Notes towards a theory of citizenship". In *From Contract to Community*, edited by F. Dallmayr . New York : Marcel Decker,1978 .

30- **Walzer, M.** "The Civil Society Argument" In *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community,* edited by C. Mouffe. London : Routledge, 1992.

تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية



د. رانيا عبد المعز على الجمال (*)

❖ مقدمة :

تعتبر دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التى يُقاس بها تقدم المجتمع وتطوره.. فمرحلة الطفولة من أهم وأخطر مراحل النمو فى حياة الإنسان حيث تُوضع فيها الأسس والركائز التى تُقام عليها شخصية الفرد فى كثير من جوانبها المختلفة، وتلعب التربية فيها دوراً بارزاً.

فى الواقع، إن تحقيق غايات وأهداف المجتمع – بعيدة المدى – الذى يحتاج إلى إعداد أجيال واعية ومتميزة فى عطائها، يتطلب بالضرورة الاهتمام بالطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة حيث إن أطفال اليوم سيعيشون ويعملون فى القرن الحادى والعشرين فى عالم سيتزايد فيه دوماً التعقيد والتكامل والتعرض للتحولات السريعة، وليس النمو السكانى والقيود الاقتصادية وبنى العمالة المتغيرة، وتدهور البيئة والتقدم بالغ الأثر للعلم والتكنولوجيا، وازدياد إنتاج المعارف والمعلومات وتبادلها، سوى بعض الظواهر التى سيتعين على المجتمعات أن تواجهها(١).

لقد كانت الأسرة هى الجهاز الذى استأثر بالتربية المقصودة منذ فجر التاريخ، وظل الأمل كذلك حتى تعقدت الحياة الاجتماعية وظهرت الحاجة إلى التخصص فى أداء الخدمات فقامت المدرسة لتنوب عن الأسرة فى تربية وتعليم النشء، وقد اقتضت وظيفتها التربوية توثيق الصلة بين الأسرة والمجتمع المحلى. وبإنشاء المدرسة لتنوب عن المجتمع فى تربية أبنائه وتعليمهم أُنيطت بها تلك المسئولية وأغفلت أكثر المجتمعات أهمية المشاركة بين المدرسة والأجهزة المختلفة فى المجتمع المحلى فى تأدية الأدوار المنوطة بها مما نجم عنه هبوط فى أداء المدرسة لمسئولياتها حيث وجدت نفسها وحيدة فى الميدان، بينما المسئولية مشتركة بين أولياء الأمور والمعلمين(٢). وإن كان قد بدأ فى العقود الأخيرة إعادة تقويم لدور الآباء وتزايد ملحوظ فى المطالبة بمشاركة أكبر للوالدية فى المدرسة.

(*) باحث بشعبة بحوث السياسات بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وقد جاء المؤتمر العالمى حول التربية للجميع الذى عُقد فى مارس ١٩٩٠ ليضع مرحلة الطفولة المبكرة فى قمة أولويات السياسة العامة فى كل البلدان، كما أكد على أهمية تدعيم دور المشاركة الوالدية، فقد نصت المادة السادسة منه على أن "ينبغى أن تُتيح المعارف والمهارات التى تُحسّن بيئة التعلم للأطفال ضمن البرامج المحلية لتعليم الكبار، ذلك أن تربية الأطفال وتربية آبائهم أو من يرعونهم يُعزِّز كل منهما الآخر، كما ينبغى استخدام هذا التفاعل لخلق بيئة تعلُّم نابضة بالحياة ومفعمة بالدفء للجميع "[٣].

وفى أحد التقارير الدولية الحديثة ما يؤكد الاهتمام بالمشاركة المجتمعية حيث يؤكد أن الآباء وقيادات المؤسسات التعليمية والمعلمون هم الأطراف الفاعلة الرئيسة التى تسهم مع غيرها فى نجاح الإصلاحات التربوية من خلال إقامة التزاماً قوي بينهم وعمل حوار مستمر وأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية[٤].

وفى الولايات المتحدة الأمريكية، ركزت أهداف التربية الوطنية فى وثيقة أمريكا ٢٠٠٠م – استراتيجية للتربية – على وجوب إقامة شراكة بين الآباء والمدرسة، وأن يكون كل أب أو أم فى أمريكا المعلم الأول لأطفاله. كما ناشدت الاستراتيجية الأمريكية الآباء بمساعدة الأبناء فى المنزل وتحفيزهم للوصول إلى أعلى المستويات من التحصيل الدراسى [٥].

وضمن هذا الاهتمام، صدرت بفرنسا وثيقة خريف ٢٠٠١م، هدفت إلى إشراك الآباء فى القراءة المشتركة مع أطفالهم بالروضة، واكتساب اللغة عبر أنشطة الحياة اليومية، والتعبير عن أنفسهم وتبادل الحديث مع الآخرين، كل هذا من خلال تشجيع الآباء على الإنصات لقراءة أطفالهم بشكل منتظم يومياً، وفى الوقت نفسه يقرأ معه الأب بصوت مرتفع أو يساعده فى الكلمة التى يعجز عن قراءتها بنفسه. الأمر الذى يؤثر إيجابياً على نمو كفاءة الاتصال لدى الصغار[٦].

وتشهد مصر منذ بداية التسعينيات دعوة مُلحّة تتضح فى الخطاب الرسمى تؤكد على ضرورة المشاركة الوالدية فى المدرسة، حيث يؤكد السيد وزير التعليم باستمرار أهمية دور الآباء فى دعم التعليم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذها، والتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية[٧].

كما تؤكد الجهود التى تبذلها السيدة قرينة الرئيس فى مجال تنمية الطفولة المبكرة على دور الأسرة والمجتمع وتأهيل الطفل لبدء مرحلة التعلم، وتؤكد كذلك عدم انحصار هذه الجهود

فى إطار المؤسسات التعليمية والاجتماعية فقط، إنما يجب أن تتسع لتأخذ شكل رسالة متكاملة لتوعية الآباء والأمهات بجدوى تلك المرحلة، وتعريفهم باحتياجات أطفالهم[٨] .

فالتعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة بالتحديد يستقى محتواه من الحياة ومن تَعلُم مهاراتها من المحيطين بالطفل، لذا فإن تعليم أفراد الأسرة وتعزيز مشاركتهم مع المعلمين يعتبر حجر الزاوية فى برامج الطفولة المبكرة. فالمشاركة الوالدية الفعالة مع المعلمين يجب أن تكون جزءاً أساسياً من البرنامج، فإذا كان المعلم خبيراً فى تنمية الطفل فيما يتعلق بحجرة الدراسة، فالوالدان خبيران فيما يتعلق بالمنزل وثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه[٩].

ومن المتعارف عليه أن التكامل والتفاهم بين الأسرة والمدرسة ينجح فى حالة الاستثمار الأمثل لكل منهما، فالمدرسة لديها الخبرة العلمية المتميزة والأسرة لديها المعلومات والإمكانات، وهى قد تكون عاملاً مساعداً أو معاوناً لأداء المدرسة، وفى ضوء ذلك فالعلاقة بين المدرسة والأسرة يجب أن تكون علاقة ذات طرفين يرتبط كل منهما بالآخر[١٠].

وفى ظل الاتجاه الذى أخذ يشيع عالمياً منذ عقد الثمانينيات حول قيمة التشاركية أو الشراكة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية ، وكذلك فى ظل ما شهدته التربية فى الآونة الأخيرة من عديد من التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة ، كان لهذه التغيرات انعكاس على زيادة الطلب على التعليم بصفة عامة، وعلى رياض الأطفال بصفة خاصة .

ومن ثم فقد حدثت فى السنوات الأخيرة زيادة مطردة فى أعداد رياض الأطفال بمصر، فبينما كان عدد هذه المدارس ٣٥٢٧ مدرسة عام ٢٠٠٠/٩٩م أصبح عدد مدارس الحضانة ورياض الأطفال فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢م (٤٧٦٣). ولقد واكب نمو عدد المدارس والفصول نمواً فى عدد التلاميذ الملتحقين بهذه المدارس فبينما كان الاجمالى ٣٥٤٤٣٥ عام ٢٠٠٠/٩٩م أصبح فى العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٢م ٤٤٦٣٤٦ تلميذاً[١١].

وقد كان من المنتظر أن يستتبع هذا التطور تغيرات متوقعة فى دور الأسرة وتعاونها مع رياض الأطفال ، حيث يُعد تعاون الآباء ومشاركتهم بمثابة المفتاح الأساسى فى نجاح برامج طفل ما قبل المدرسة ، فالتوجه السائد الآن يؤكد أهمية مشاركة الأسرة والمدرسة فى تربية الأبناء .

❖ الدراسات السابقة :

على الرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التى تناولت مرحلة رياض الأطفال سواء العربية منها أو الأجنبية إلا أن هناك قلة فى الدراسات التى تطرقت لموضوع المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بشكل مباشر. لهذا تناولت الباحثة أهم الدراسات التى ترتبط بشكل أو بآخر بالدراسة الحالية ، وفيما يلى عرض لأهم تلك الدراسات.

أولاً: الدراسات العربية :

١- دراسة بيومى محمد ضحاوى (١٩٨٨)[١٢] حول التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة توصى بضرورة إقامة العلاقة الوثيقة بين الطرفين البيئة المنزلية والمدرسية ودراسة الإمكانات والموارد المتاحة فى كل بيئة، وجعله الأساس فى التطبيق العملى ثم التحرك من المألوف والتقليدى إلى الجديد والمقبول.

٢- وفى دراسة حسين عبد الله بدر (١٩٩٠)[١٣] عن أساليب التعاون بين المدرسة والأسرة وعلاقتها بالمجتمع المحلى فى دولة البحرين ، توصلت إلى أنه فى مقدمة هذه الأساليب لتحقيق التعاون المنشود أسلوب اليوم المفتوح، وأن أكثر أدوات الاتصال بالأسرة استخداماً من قبل المدرسة هى الهاتف ، يتلوها رسالة بيد الطالب تسلَّم إلى ولى الأمر أو رسالة بالبريـــد .

٣- بينما هدفت دراسة لورنس بسطا زكرى (١٩٩٠) [١٤] إلى تعرف التعاون بين المدرسة والبيت أساليبه ومعوقاته فى دولة البحرين. وقد أوضحت النتائج أن أساليب التعاون محدودة جداً وممثَّلة فى بعض المدارس باليوم المفتوح، كما كشفت الدراسة عن أسباب تعوق هذا التعاون من أهمها: أسباب تتعلق بظروف بعض الأسر مثل حجم الأسرة من حيث عدد الأبناء، والوضع الاقتصادى والتعليمى لبعض الأسر، وكذلك الوضع الاجتماعى مثل انفصال الوالدين أو حالات الطلاق. هذا إلى جانب المواعيد غير المناسبة التى تحددها المدرسة للاجتماع بأولياء الأمور وغيرها.

٤- أما سوزان م. سواب (١٩٩٥)[١٥] فقد ركزت دراستها على كيفية تنمية المشاركة بين المنزل والمدرسة لما لها من أثر كبير على تحصيل الأطفال، كما تناولت الدراسة استعراضاً لبعض المعوقات لمشاركة الآباء الفعالة فى العملية التعليمية، وتحديد العناصر الأكثر أهمية فى توطيد الشراكة بين البيت والمدرسة وهى: خلق نظام ثنائى الاتجاه، تحسين التعليم بين

البيت والمدرسة، وتوفير الدعم المتبادل، وصنع القرارات المشتركة. واقترحت المؤلفة فى النهاية بعض النماذج التى ترى أنها فعالة فى تحقيق المشاركة مثل نموذج كومر الذى يهتم بإشراك الآباء فى إدارة المدرسة وعملياتها التعليمية.

٥- بينما هدفت دراسة نادية يوسف كمال (١٩٩٧) [١٦] إلى تعرف ماهية المشاركة الوالدية فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية للاستفادة من تلك الخبرات فى وضع تصور مقترح قد يساعد على تحقيق مشاركة والدية فعالة فى مصر من خلال التعرف على تحديد مفهوم المشاركة الوالدية وأهميتها، والتعرف على نشأتها وتطورها، وعرض أساليب المشاركة الوالدية فى المدرسة وأهم معوقاتها، وقد اختتمت الباحثة دراستها بطرح مجموعة من التوصيات من شأنها وضع حلول ومقترحات مناسبة لجوانب الضعف التى كشفت عنها الدراسة.

٦- ولتعرّف أهم مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات فى جمهورية مصر العربية جاءت دراسة منى أحمد الأزهرى وثناء يوسف الضبع (١٩٩٧) [١٧] حيث طبُقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٧٦٠) معلمة رياض أطفال فى بعض المحافظات (القاهرة – الإسكندرية – بورسعيد – المنيا – الغربية) وأظهرت النتائج أن من أهم مشكلات العمل برياض الأطفال التى وردت فى المرتبة الخامسة هى عدم مشاركة أولياء الأمور مع الروضة وتعاونهم فى تربية الأطفال بالطرق التربوية الصحيحة.

٧- وقد قدمت دراسة عيد على محمد حسن (١٩٩٩) [١٨] برنامجاً مقترحاً لتفعيل دور أولياء الأمور فى العملية التعليمية والتى أجريت على عينة من المعلمين وأخرى من أولياء الأمور، كشفت عن موافقة عالية من قبل المعلمين وأولياء الأمور على وجوب تعزيز عملية التعاون القائمة بينهم وتفعيلها لصالح العملية التعليمية، كما بينت الدراسة الحاجة لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور إلى برنامج فى تثقيف الوالدين وتذليل عقبات التعاون بينهم وبين المدرسة وتفعيل أدوارهم بما يخدم الأبناء.

٨- كما كشفت دراسة فاطمة يوسف المعضادى (٢٠٠٠) [١٩] عن مدى إدراك الوالدين لأهمية المشاركة فى العملية التربوية لطفل ما قبل المدرسة بدولة قطر، وأن هناك ارتفاعاً عاماً فى استجابات الوالدين تؤيد أهمية المشاركة الوالدية فى هذه المرحلة. وترى نسبة كبيرة من أفراد العينة أن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة إلى التدريب فى التعامل الإيجابى مع الوالدين لتحقيق التعاون المنشود، وعلى هيئة الروضة تقع مسئولية تفعيل المشاركة الوالدية عن طريق إيجاد آليات فعالة تسترعى اهتمامات الوالدين.

٩- أما دراسة حياة المجادى وفرماوى (٢٠٠٣) [٢٠] حول أساليب مشاركة الوالدين فى برنامج رياض الأطفال فى دولة الكويت أوضحت النتائج أن إدارة الروضة ممثلة فى المشرفات المعينات والمعلمات تتفق على ضعف مشاركة الوالدين فى برنامج الروضة بصفة عامة، وأن القوانين واللوائح المنظمة للمشاركة الوالدية فى أنشطتها التعليمية لا تفى بحاجات الأطفال، كما أن الروضة لا تتيح للوالدين أساليب كافية ومتنوعة لمشاركة الوالدين فى أنشطتها التعليمية حيث أن الأساليب المستخدمة حالياً تأخذ الطابع الرسمى ولا تمدهم بمعلومات كافية عن أطفالهم ، ولا تعطيهم الفرص الكافية للمشاركة فى أنشطة وبرنامج الروضة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١٠- دراسة **OCDE (1997)** [٢١] (منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى لدول غرب أوربا) قد خصصت لدراسة العلاقات بين الأسرة والمدرسة فى تسع دول **OCDE**، وقد هدفت الدراسة إلى عرض المشكلات الرئيسية للتعاون الحالى بين الأسرة والمدرسة من خلال استعراض حقوق وواجبات الوالدين بالنسبة لتعليم أبنائهم، وأهم الدوافع التى تحث على تنمية استراتيجيات الشراكة الجماعية والفردية للآباء، وتحليل أهم أساليب المشاركة بين الأسرة والمدرسة فى الدول التسع المشاركة فى المنظمة، وقد اهتمت الدراسة بتقديم توصيات لتحسين وتطوير أساليب وطرق التعاون القائمة بين الأسرة والمدرسة، كما عرضت لبعض الأمثلة لشراكات ناجحة فى بعض الدول.

١١- أجرت **Lorçerie (1998)** [٢٢] دراستها لتعرُّف مـدى التعاون بين الآباء والمعلمين من خلال مدخل غير نفسى . وقد أوضحت الدراسـة أن العلاقات بين المعلمين والآباء على مر السنون كانت كالتـالى : الانعزال أولاً وبعد المسافة ثم شـراكة ، وأخيراً رضا وإشباع حوّل الآباء إلى " زبائـن " أو " عملاء " للنظـم التعليميـة جعلهـم يطالبون بالمسـاواة والفعالية . كما بينت عينـة الدارسـة أنه لتفعيل التعـاون بين المعلمين والآبـاء ينبغى محو أمية الأمهات ، وتزويد الآباء بمعلومات أكثر عن المدرسة ، وعمـل برامج تثقيفيـة للآباء .

١٢- أما دراسة **Pujol & Gontier (1998)** [٢٣] هدفت إلى تعرف ما تمثله المدرسة لدى الآباء تبعاً لدرجة مشاركتهم بها وذلك من خلال دراسة آراء مجموعتين من الآباء. وقد

أظهرت النتائج أن الآباء المتضامنين تمثل المدرسة لهم وسط تطبيع اجتماعى إضافى مكمل للأسرة، أما الآباء الأقل تضامناً فالمدرسة تمثل لهم مكان للمعارف والقيم فقط. كما كشفت الدراسة عن أن طلب الشراكة أو المشاركة يحتاج إلى إدراك ووعى جيد للتنظيمات الكائنة والموديولات التربوية الموجودة بالمجتمع وليست بالضرورة نقلاً عن خبرات أجنبية أخرى.

١٣- ولتقريب الآباء من المدرسة أجرى **Leroy (1999)** [٢٤] دراسة هدفت إلى تحليل المبادرات المتخذة من قبل الفريق التربوى لحث الآباء وتشجيعهم للمشاركة مع المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتصال مع الآباء تحت صيغة واضحة ومحددة يمكن أن يقود إلى حوار بنَّاء وتبادل فى المعلومات دون خلط فى الأدوار والوظائف لكل طرف. هذا فضلاً عن أن ازدياد العلاقات الإيجابية بين المدرسة والأسرة يؤدى إلى جعل الآباء أكثر قرباً من المدرسة ويسهم فى إعداد استراتيجيات للتعاون مع المدرسة ومرافقة الآباء.

١٤- وفى مجال العلاقة والتشارك بين أولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال خُصص عدد كامل من مجلة **AGIEM (1999)** [٢٥] عن دراسات تناولت مربى ومربيات رياض الأطفال والمتغيرات الداخلة على الأسرة. وكانت من بين هذه الدراسات دراسة تناولت العلاقة بين الأسرة والروضة هدفت إلى تعرف أدوار كل من الآباء، والروضة والمعلمات، وكيفية إعداد الاستقبال بالروضة، وأدوات الاتصال المستخدمة (كراسة ربط، كراسة حياة، كتب للتقويم بالروضة) وفى الختام أكدت الدراسة على أنه لكى ينجح التعاون مع الآباء ينبغى أن يقام بصفة أساسية على الشراكة المبنية على التطوع لصالح الطفل وتتمركز حول تعلمه، كما بينت الدراسة أنه ينبغى أن يكون دور كل من المربين والمربيات والآباء واضحاً ومحدداً حتى لا يحدث خلط فى الأدوار هذا كله بالطبع فى مناخ من الاحترام والثقة المتبادلين.

١٥- بينما دراسة **Veronique (2000)** [٢٦] التى هدفت إلى تعرّف رأى أمهات الأوساط الشعبية بفرنسا عن مدرسة رياض الأطفال. قام المؤلف بعمل استبيان فى فصول رياض أطفال منطقة رعاية تربوية ذات أولولية (ZEP) وتم كذلك عمل ٣٦ مقابلة مع الآباء والأمهات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك بعض المعوقات فى إقامة علاقة أو صلة مباشرة مع معلمى الروضة من بينها بعد المسافة، كما أن الأمهات يشعرن بثقة أكبر فى

التعاون مع المعاونات الإقليميات للمعلمات **ATSEM** . هذا إلى جانب اتفاق معظم أفراد العينة على أهمية وجدوى كراسة المعلومات Cahier d'information فى الإجابة عن حسن متابعة وتقويم الطفل أولاً بأول وفى توطيد الصلة بين الأسرة والروضة.

١٦- وتناولت دراسة (Glasman (2001 [٢٧] بعض أشكال التعاون وأساليب التدخل المختلفة للأسرة على مستوى المدرسة منها على سبيل المثال: مجلس الفصل، مجلس المعلمين، مجلس المدرسة، لقاءات مع المعلمين فردية وجماعية وغيرها. وهدفت الدراسة إلى تقديم بعض السبل للتكامل والاندماج مع الآباء. وقد أوضحت الدراسة فى نهايتها أن أفضل صيغ الترابط مع الآباء : جعل الآباء شركاء بالمدرسة وصيغة العقد Contrat مع المدرسة كأداة لإدارة المساعدات المدرسية والاجتماعية. هذا بالإضافة إلى ما تم طرحه من مقترحات بشأن تحسين وتفعيل العلاقة مع الأسر.

١٧- وفى دراسة لاتحاد لجان الآباء بكندا **(FCCPPQ, 2001)** [٢٨] قامت بعمل تقويم شامل للوضع الراهن لمشاركة الآباء فى المدرسة، وكيفية تطوير هذه المشاركة. وتم تناول ذلك من خلال عرض حقوق وواجبات الآباء، واستعراض الأشكال الراهنة للمشاركة الوالدية فى الحياة المدرسية. وقد خلصت الدراسة فى نهايتها إلى أن مشاركة وتضامن الآباء فى تعليم الأبناء بمقاطعة كيبك بكندا جاءت بنتائج ايجابية واضحة وملموسة، حيث إن هناك ازدياداً فى مشاركة الآباء مع المدرسة فى الثلاثين عاماً الأخيرة، إلا أن هناك بعض التحفظات البسيطة التى قدمت لها الدراسة عديد من المقترحات لتفعيل المشاركة الوالدية فى المدارس.

١٨- وفى دراسة **(Glasman (2002** [٢٩] حول العلاقات بين الأسرة والمدرسة هدفت إلى تعرف المشكلات التى تعوق المشاركة بين أولياء الأمور والمدرسة من خلال الوقوف على مشاكل التربية الأسرية للطفل فى عمر المدرسة، وتناول أنواع المشاركة التى ينتظرها المعلمون من الآباء، وأسباب سوء الفهم بين المدرسة والآباء من جهة، وبين الآباء والمعلمين من جهة أخرى. وقد اختتمت الدراسة بتقديم بعض المقترحات للتغلب على معوقات المشاركة وتفعيل دور الآباء داخل المدرسة.

١٩- وفى دراسة أجرتها **(Reant - Maurin (2003** [٣٠] هدفت إلى إيجاد وسائل وصيغ لتسهيل الاتصال بين الآباء والمدرسة. قُسمت الدراسة إلى عدة محاور وهى: دور الآباء

فى المدرسة، ودور الآباء فى المتابعة الدراسية، ومدى تكامل كل من هذين النموذجين التربويين (الوالدى، والمدرسى) وقد اختتمت الدراسة بتقديم مقترحات للتغلب على الصعوبات التى تقلل من التعاون الفعال بين الطرفين، كما ألقت الضوء على بعض الآليات الحديثة فى تيسير الاتصال مع المدرسة وكيفية حدوث التكامل بين الدور الأبوى والدور التربوى.

٢٠- وقد هدفت دراسة **Guerdain (2003)** [٣١] إلى التعرف على الوضع الراهن لإعداد المعلمين للشراكة والتعاون مع الأسر ، وذلك من خلال تعريف مبدأ الشراكة – الأسر – المدرسة، وتوضيح أهمية إعداد المعلمين للمشاركة، ومبررات كل من الآباء والمعلمين تجاه الشراكة والصعوبات التى تواجه ذلك من وجهة نظر كل من الآباء والمعلمين، كما تناولت الدراسة عرض الوضع الراهن للإعداد المتواجد قبل الخدمة أو أثناءها. واختتمت الدراسة بتقديم توصيات ومقترحات من شأنها وضع حلول للصعوبات التى تواجه الآباء والمعلمين لتحقيق الشراكة الفعالة فيما بينهما.

الجديد والمختلف فى الدراسة الحالية :

فى ضوء استعراض الدراسات السابقة تبين أن هناك أوجه اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية وأوجه شبه أحياناً أخرى، إضافة إلى استفادة الباحثة من هذه الدراسات بصفة عامة. وقد اختلفت بعض الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية فى موضوع الدراسة حيث تناول بعضها التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة بصفة عامة (بيومى محمد ضحاوى) ، وأهم المشكلات برياض الأطفال كما تدركها المعلمات بجمهورية مصر العربية (منى الأزهرى وثناء الضبع). وبعضها اختلفت فى المنهج، إذ اعتمدت على المنهج المقارن (دراسة نادية يوسف كمال، ودراسة OCDE منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى، ودراسة Guerdain) .

وتشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فى معالجتها للتعاون بين الأسرة والمدرسة بصفة عامة فى بعض الدول العربية (دراسة لورنس بسطا زكرى ، وحسين عبد الله بدر، وحياة المجادى وفرماوى) . إلا أن أيا من تلك الدراسات لم تتناول تفعيل المشاركة بين الأسرة ومرحلة ما قبل المدرسة كدراسة ميدانية، كما تشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فى منهجية البحث والتى اعتمدت فيها على المنهج الوصفى التحليلى، فضلاً عن تشابهها فى الأدوات المتمثلة فى الاستبيان.

وبتحليل نتائج وتوصيات الدراسات السابقة لوحظ اهتمامها بما توصلت إليه من نتائج يمكن إيجازها فيما يلى :

١. أوصت كافة الدراسات بضرورة التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية كمدخل لتوثيق الصلة مع المؤسسة التعليمية بصفة عامة وبرياض الأطفال بصفة خاصة.
٢. أوضحت بعض نتائج الدراسات قلة المشاركة الوالدية والتواصل مع المراحل التعليمية المختلفة، ويقل تأثيرها إذا ما قورنت بمراحل الطفولة المبكرة.
٣. ضرورة إيجاد قنوات اتصال مفتوحة فى أى وقت بالطرق المختلفة بين الأسرة والروضة لتحطيم القيود المفروضة بينهما.
٤. نسبة كبيرة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة إلى التدريب للتعامل الإيجابى مع الوالدين ليحدث التعاون المنشود.
٥. القوانين واللوائح المنظمة للمشاركة الوالدية فى أنشطة الروضة لا تفى بحاجات الأطفال.

وبصفة عامة تؤكد نتائج الدراسات السابقة أهمية مشكلة الدراسة الحالية، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج وخاصة فى تناول أهم أساليب المشاركة الوالدية فى الروضة، وأهم معوقاتها، فضلاً عن الوقوف على بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية مع المدرسة، والتعرف على دور الأسرة فى التنشئة الاجتماعية للطفل، مع ضرورة التعاون بين المدرسة والروضة لتكملة القصور فى وظائف ومسئوليات كل منهما.

❖ مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة فى أن المتفحص فى شئون التعليم ومجرياته يتبين أنه حتى الآن لم تتضح المشاركة الوالدية فى المدارس المصرية بالصورة المرجوة، ومع وجود جهود مبذولة متعددة فى مصر بالفعل فى هذا المجال، والتى تهدف إلى توثيق العلاقة بين الآباء والمدرسة، إلا أنها لم تحتل بعد الموقع المرجو منها ولها(٣٢).

فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات(٣٣) إلى أنه من أهم المشكلات التى تواجهها مرحلة رياض الأطفال اليوم – ضعف مشاركة المنزل مع الروضة فى تربية هذه المرحلة بما يحقق فلسفتها وأهدافها، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد بعض الأسر الخاطئ أنه بدخول الطفل المدرسة قد انتهى دور الأسرة ، وتكون المدرسة هى المسئولة عن تربية وتعليم الطفل .

ومن هنا ولكى يتم إتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للقيام بدورهم فى مساندة معلمات الروضة، ولتدعيم المشاركة والتعاون بين الطرفين، يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى :

- **كيف يمكن تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال فى مصر؟**

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسى عدة أسئلة فرعية كالتالى:

١- ما أدوار ومسئوليات الأسرة، وما أهمية وأهداف ومبررات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال ؟

٢- ما الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية ؟

٣- ما أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيوم ؟

٤- ما معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيوم ؟

٥- ما المقترحات التى يمكن أن تسهم فى تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال فى ضوء الدراسة الميدانية وبعض الخبرات الأجنبية ؟

❖ **أهداف الدراسة .**

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلى:

١- التعرف على أدوار ومسئوليات الأسرة، والتعرف على أهمية وأهداف ومبررات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

٢- التعرف على بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية.

٣- التعرف على أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيوم.

٤- التعرف على معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيوم.

٥- تقديم تصور مقترح يمكن أن يسهم فى تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال فى ضوء الدراسة الميدانية وبعض الخبرات الأجنبية.

❖ **أهمية الدراسة :**

تأتى هذه الدراسة في وقت تتعاظم فيه الشراكة على المستوى الدولى بين مختلف الشعوب فى إطار العولمة، وتزداد فيه أهمية المشاركة بين التعليم ومؤسسات المجتمع بصفة عامة، وبين التعليم والأسرة بصفة خاصة. ومن ثم تتبع أهمية الدراسة من إبراز أهمية تفعيل المشاركة مع

الأسرة فى مرحلة من أهم مراحل نمو الطفل تُبنى خلالها أسس شخصية الفرد، وتصل فيها سرعة النمو إلى أوجها.

ومن جانب آخر فإن معرفة مدى مشاركة الوالدين فى العملية التربوية واستكشاف المعوقات التى تحد من هذا التعاون يساعد جميع المعلمين والقائمين على أمر تربية الطفل وصانعى القرار على زيادة تفعيل المشاركة الوالدية من خلال توفير الأنشطة الفعالة والآليات المناسبة لزيادة التفاعل الإيجابي بين الوالدين ورياض الأطفال.

كما يمكن أن تفتح الدراسة الحالية المجال لدراسات أخرى تهدف إلى تفعيل المشاركة الوالدية فى المراحل الدراسية الإلزامية، ووضع آليات لتنفيذ برامج المشاركة الوالدية بها.

علاوة على ما سبق، فليست هناك أية دراسة أكاديمية ميدانية وخاصة فى مصر - على حد علم الباحثة- قد وجهت اهتمامها إلى تفعيل المشاركة والتضامن بين المدرسة والمنزل وبخاصة فى مرحلة رياض الأطفال. وتعتبر هذه أول دراسة أكاديمية ميدانية فى مصر تحاول تعرف أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال والمعوقات التى تحول دون تحقيق التعاون المنشود بينهما.

❖ حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتى:

١- **الحدود الزمانية :** أجريت الدراسة فى النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

٢- **الحدود البشرية :** طبقت الدراسة على عينة من أولياء الأمور والمعلمات بالروضة.

٣- **الحدود المرحلية :** مرحلة رياض الأطفال.

وقد اختارت الباحثة هذه المرحلة باعتبارها القاعدة الأساسية التى ترتكز عليها باقى المراحل التعليمية، فإن أدت هذه المرحلة مهمتها على وجه سليم فى التعاون والتشارك مع الأسر، أمكن تحقيق وتفعيل المشاركة فى باقى المراحل التعليمية التالية.

٤- **الحدود الجغرافية :** طبقت الدراسة ميدانياً على مدينة الفيوم بالمحافظة.

❖ منهج الدراسة :

تنبثق طريقة معالجة هذه الدراسة من واقع المشكلة التى تتناولها تستخدم الدراسة المنهج الوصفى التحليلى الذى من خلاله يتم جمع البيانات والمعلومات بغرض وصف واقع المشاركة

بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال بمحافظة الفيوم، وكذلك التعرف على أهم المبررات التى تقف وراء هذه المشاركة، وأهم أساليبها، وأهم معوقاتها. وذلك باستخدام أدوات القياس المناسبة، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمد به الملاحظة التى تقوم بها الباحثة والتى يمكن أن تسهم فى التفسير والتوضيح لبعض الاستجابات فى ضوء الواقع المشاهد ، وليس مجرد الاعتماد على الاستجابات اللفظية وما لها من دلالات إحصائية.

❖ أدوات الدراسة الميدانية :

تمثلت أدوات الدراسة الميدانية فى استبانتين – من إعداد الباحثة – إحداهما موجهة لأولياء الأمور والأخرى للمعلمات بمؤسسات رياض الأطفال فيما يتعلق بما يلى :

- أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال التى تُمارس على أرض الواقع .
- المعوقات التى تحول دون المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وكيفية التغلب على هذه المعوقات .
- الحلول المقترحة لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

❖ مصطلحات الدراسة :

ستعرف الدراسة مصطلحى : رياض الأطفال، والمشاركة.

رياض الأطفـــال :

عرف قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ رياض الأطفال بأنها "نظام تربوى يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائى وتهيئتهم للالتحاق بها. وقد تم اعتبار روضة الاطفال كل مؤسسة تربوية، وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية، وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة، وأن تخضع رياض الأطفال لخطط وبرامج وزارة التعليم ولإشرافها الإدارى والفنى[٣٤] .

المشاركـــة :

يعرف سترونيك [٣٥] المشاركة بأنها اتفاق أو تعاون متبادل بين شركاء متساويين يعملون معاً لتحقيق مصالحهم الخاصة لحل مشكلات عامة.

والحد الأدنى لتعريف الشراكة أو المشاركة – كما تذكرها (بوتيه وآخرون) [٣٦] – تشتمل على التضامن فى عمل جماعى.

ومع هذا فإن هناك اختلافاً بين التضامن والمشاركة كما يحدده كل من (بوسطن وكرافتر) كالتالى(٣٧) :

التضامن Involvement: يشير إلى المساهمة التى يقدمها الآباء فى حياة المدرسة وبعض شئونها الخاصة بدون أن يكون بالضرورة لهم دور فى عملية صنع القرار، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الآباء متضامنين فى حضور الاجتماعات، أو العمل بالمقصف المدرسى، أو الاستماع لقراءة أطفالهم، أو استشارتهم فقط فى بعض القضايا الخاصة بصنع القرار.

أما المشاركة Participation : فهى تشير إلى تشارك الآباء مع طاقم العاملين بالمدرسة فى بعض المجالات المختلفة مثل صنع القرار، التعرف على أهداف المدرسة، وسياستها، وبرامجها وما إلى ذلك. كما تشير المشاركة إلى أن يكون الآباء أعضاء فى مجلس المدرسة أو اللجان الفرعية فى التمويل، أو المناهج، أو التقويم، أو إعداد التقارير، أو نوادى الآباء وغيرها. ومن ثم فالمشاركة تعكس دوراً أقوى للآباء وتضمن الالتزام والتخطيط المشترك بين الطرفين. وهذا النوع من المشاركة هو المعنى به الاستخدام فى الدراسة الحالية.

❖ خطوات الدراسة :

وفقاً لخطوات المنهج البحثى تأتى الدراسة الحالية فى ثلاثة أقسام رئيسة بالإضافة إلى هذا الإطار التمهيدى كما يلى:

أولاً : الإطار النظرى ويشتمل على :

١- مناقشة وتعريف بأدوار ومسئوليات الأسرة، معيار المشاركة المجتمعية والشراكة مع الأسر، أهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وأهم أهدافها، وأهم مبرراتها.

٢- الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية.

ثانياً : ثم تأتى الدراسة الميدانية لتكشف عن الواقع الفعلى لأساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيوم، وأهم معوقاتها.

ثالثاً : تحديد ملامح التصور المقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال.

أولاً : الأسرة والمشاركة المجتمعية من أجل تعليم أفضل

ويتناول أدوار ومسئوليات الأسرة، ومعيار المشاركة المجتمعية والشراكة مع الأسر، وأهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وأهم أهدافها ، وأهم مبرراتها ، وأهم الخبرات الأجنبية فى هذا المجال .

(أ) أدوار ومسئوليات الأسرة :

تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى التى تقع على عاتقها مسئولية تطبيع الطفل. وتعتبر الأسرة أيضاً الإطار المركزى الذى تتم فيه عملية تنشئة الطفل، فمن خلاله تنتقل ثقافة المجتمع إلى الطفل والتى تتمثل فى أساليب السلوك وطرق حل المشكلات، وكل أسرة تمثل نظاماً اجتماعياً معيناً ووسطاً ثقافياً ذا نمط فريد حيث يتفاعل الطفل ويتعلم خبرات تؤدى إلى نمو تنظيمات سلوكية مختلفة تتماشى مع الواقع الثقافى للمجتمع ومع توجهاته المستقبلية [٣٨].

ورغم أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية قد اختزلت من الوظائف التقليدية للأسرة فإن عبئاً أساسياً ما يزال يقع عليها يتمثل فى مسئولياتها – إلى حد كبير – فى إعداد جيل قادر على المشاركة فى التنمية ودفعها، أكثر من كونه عبئاً على هذه التنمية[٣٩].

فالأسرة هى المجتمع الإنسانى الأول الذى يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية وأدواره الاجتماعية، حيث تستقبل الفرد منذ ولادته، وتستمر معه مدة طويلة من حياته، فتشكل قدراته المختلفة واستعداداته المتباينة، وتكسبه أنماط السلوك الاجتماعى، كما تقوم بدور الوسيط بينه وبين المجتمع المحيط بكل ما فيه من مؤسسات وعادات وتقاليد وقيم وقوانين.

وبهذا فالأسرة تقع عليها مسئولية التنشئة الأولى للفرد وهذه المسئولية تفرض عليها القيام بالتبعات الملقاة على عاتقها تجاه المجتمع. وأولى هذه التبعات أن تضع الأساس والقاعدة التى يبنى عليها الطفل دعائم شخصيته فى مراحل نموه المختلفة، إذ تشير كل الدلائل إلى أن هناك علاقة وطيدة بين ما تكّون الأسرة من عادات واتجاهات فى الفرد وبين ما يتطلبه إعداد المواطن للمشاركة الإيجابية فى وضع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية [٤٠].

ومن ثم فإن أية مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى فى قيامها بأدوارها فى هذه العملية تتأثر بدرجة كبيرة بمدى نجاح الأسرة أو فشلها فى القيام بالمهام المناط بها فى تحقيق الشخصية السوية للطفل .

أما عن الجانب التحصيلى، فالأسرة هى التى تثرى حياة الطفل الثقافية فى المنزل من خلال وسائل المعرفة كالمكتبة وغيرها من مصادر المعرفة التى تسهم فى إنماء ذكاء الطفل، كما إن الأسرة الآمنة المستقرة التى تمنح الحنان والحب تبعث فى نفس الطفل الطمأنينة والأمان وبالتالى الاستقرار والثبات الانفعالى الذى يعتبر شرطاً للتحصيل الجيد. كما إن الأسرة التى تحترم قيمة التعلم وتشجع عليه ويتشارك بها الآباء فى القراءة مع أطفالهم بشكل منتظم يومياً تجعل الطفل يقبل على التعلم بدافعية عالية [٤١] .

إن العملية التعليمية ليست مسئولية المدرسة فقط بل إنها مسئولية مؤسسات أخرى فى المجتمع وعلى رأسها مؤسسة الأسرة التى تتقلد دوراً هاماً فى دعم التعليم وفى رفع مستوى التحصيل الدراسى لأبنائها [٤٢]. فإشراك الأسرة فى العملية التعليمية يعد أحد الأولويات التى تهدف الأنظمة التعليمية المتقدمة إلى تحقيقها لأنها ترفع من كفاءة وجودة التعليم.

وفى هذا الصدد يتضح دور الأسرة فيما يلى[٤٣] :

- التعرف على أحوال المدرسة والعاملين بها الذين يتعهدون الأبناء بالرعاية التربوية .
- تهيئة الظروف للطفل لأداء المهام التى توكل إليه دون تراخ أو تعطيل .
- تعاون الأسرة مع المدرسة فى وضع سياسة مشتركة لمعاملة الطفل وحل مشكلاته .
- تنمية روح المسئولية الاجتماعية لدى الناشئة عن أنفسهم وأسرهم وعن الوطن والمجتمع الإنسانى ككل .

لكن ثمة عوائق كثيرة تقف حائلاً أمام قيام الأسرة بدورها كاملاً فى التنشئة السوية للطفل نتيجة لبعض التغيرات والمشكلات التى تواجه المجتمع، والظروف الاقتصادية الطاحنة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك تباين بين الأسر من حيث البيئة التى توجد بها (ريف – حضر)، ومن حيث المستوى التعليمى للأب والأم، وثقافتهما ووعيهما بالأساليب التربوية، وكذلك انشغال الأب بالعمل خارج المنزل طول اليوم، وخروج المرأة للعمل يؤثر على دورهما فى متابعة الأبناء فى المنزل، وضعف سلطة الضبط الاجتماعى داخل الأسرة، أو بعض الأسر، فضلاً عن أن حجم الأسرة والظروف السكنية ونوع البيئة والظروف الثقافية والاقتصادية وانخفاض المستوى التعليمى وتدنى مستوى الوعى التربوى لدى بعض الأسر – كل ذلك – يؤثر تأثيراً كبيراً على التنشئة السوية للأطفال .

وللتغلب على مثل هذه المعوقات، ولتمهيد الطريق لنمو الطفل نمواً سليماً، تبرز التربية الوالدية كقضية من القضايا المعاصرة – التى تبنتها عديد من الدول المتقدمة– للإسهام بشكل فعال فى تحقيق التواصل بين الأسرة وروضة الأطفال. وهى تشتمل على ثلاثة جوانب كالتالى [٤٤] :

- ***الجانب الأول :*** تعريف الوالدين بالطرق الحديثة لتربية أطفالهما فى السنوات الأولى من أعمارهم قبل التحاقهم بالمدرسة.
- ***الجانب الثانى :*** حث الوالدين على المشاركة مع المدرسة بتعريفهما بما فى الروضة من سلوكيات ومواد علمية ولوائح وتعليمات وأنشطة ، مع مراقبة أولادهم والتعرف على مدى استجابتهم للتعلم، وحل ما يطرأ من مشكلات أثناء ذلك.
- ***الجانب الثالث*** : مشاركة ثلاثية بين الوالدين والإعلام والروضة.

ومن ثم فإن عملية تثقيف الآباء تتضمن شقين : تنمية معارف عامة مخصصة فى نمو الأطفال الصغار، وترجمة ذلك إلى خطط تربوية تعمل فى اتساق مع الثقافة المحلية، والشق الأول يمكن أن يتم بطريقة مركزية أما الشق الثانى يتم بمشاركة أهل المجتمع المحلى مع استشارة الخبراء.

وبناء عليه فإن المجتمع الذى يسعى إلى تحقيق النهضة يجب أن يضع الأسرة فى مقدمة أولويات برامجه التنموية، فى ضوء استراتيجية ترتكز على مبدأ مشاركة كل مؤسسات المجتمع وتفعيل دورها وتوظيف لمكانتها حتى تتمكن من ممارسة الدور المطلوب منها ليكون أحد مرتكزات التنمية .

(ب) معيار المشاركة المجتمعية والشراكة مع الأسر :

إن المشاركة المجتمعية ركيزة أساسية ومحورية فى بنية مجتمع المعرفة، فبقدر ما تظهر المشاركة المجتمعية النشطة وبنية المجتمع فى دعم جهود تحسين التعليم ، وزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية وتمكينها من تحقيق وظيفتها التربوية ، فإنها تبرز كذلك أهمية إعادة هندسة النظام القومى للتعليم والبنية المنظمة للمؤسسات التعليمية لتشمل العناصر البنيوية والعلاقات البينية التى تتيح الفرص لأفراد المجتمع ومؤسساته للمشاركة فى عملية إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية [٤٥].

وكما يقول الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم : إن الشراكة المجتمعية أصبحت ضرورة بقاء، فهى التى تستطيع أن تمدنا بالطاقة المضافة والمدد اللذن نستطيع من خلالها أن

نجتاز الفترة الحالية، وأن نقضى على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات الهائلة التى يجب أن نحققها [٤٦].

وقد أسفرت تجارب الدول الأخرى والبحوث – على مدى خمسة وثلاثين عاماً– عن أن مشاركة الأسرة والمجتمع يؤدى إلى تحقيق النتائج التالية [٤٧] :

- توجيهات أفضل من التلاميذ نحو المدرسة والعملية التعليمية.
- تحقيق إنجاز أكاديمى أفضل، يتمثل فى تحصيل درجات أعلى فى مختلف المقررات.
- انخفاض معدل تسرب التلاميذ.
- تدنى نسبة التلاميذ المعرضين لإدمان المخدرات.
- تطوير هائل فى معدلات أداء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تزايد دعم أولياء الأمور للمدرسة بصورة كبيرة.
- ارتفاع الحالة المعنوية والرضا الوظيفى لدى المدرسين.

وإيماناً من الدولة بأهمية المشاركة المجتمعية، فقد قُدمت فى وثائق المعايير القومية للتعليم خمسة معايير فى مجال الشراكة مع الأسر كالتالى [٤٨] :

- ***المعيار الأول*** : مشاركة أولياء الأمور فى صنع القرار التربوى وإسهامهم بشكل فعال فى رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة.
- ***المعيار الثانى*** : تيسير سبل اتصال أولياء الأمور وأفراد المجتمع بالعاملين فى المدرسة.
- ***المعيار الثالث*** : الإعلام الكافى لأولياء الأمور بالعمليات التربوية والتعليمية التى تتم فى المدرسة.
- ***المعيار الرابع*** : تعبير أولياء الأمور عن آرائهم فى الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم.
- ***المعيار الخامس*** : تحسين المشاركة المجتمعية لأداء التلاميذ سواء فى مجال الإنجاز الأكاديمى أو الانضباط السلوكى.

والمتأمل للواقع الحالى يلاحظ أن التغير بالأسرة يؤشر إلى ضعف إمكاناتها وقدراتها على القيام بما هو معقود عليها من أدوار ومهام فهى تتجه إلى الحجم الأصغر وتعانى فى شرائحها المتوسطة والمنخفضة من مشكلات متعددة، فى الدخل والسكن والقدرة على الوفاء بمتطلبات العلاج والتعليم نتيجة لخصخصة قسم لا يستهان به من هذه الخدمات فضلاً عن بزوغ

اتجاهات لتغير قيمها من الجماعية إلى الفردية، ومن الروحية إلى المادية، مما يجعل مسألة الأسرة العربية بحاجة إلى عمل دءوب وجاد لاستعادة أدوارها فى التعلم الذاتى والتنشئة الحضارية خاصة وأن مؤسسات أخرى دخلت معها فى تنافسية غير مخططة لجذب الطفل والتأثير عليه خاصة وسائل الإعلام التى يأتى التليفزيون فى مقدمتها بإبهاره وجذبه للطفل منذ بروز قدراته الإداركية المبكرة (٤٩). كل هذا يهيب بالتربية أن تفتح قنوات التواصل مع الأسرة وسائر أعضاء المجتمع وتدعوهم للمشاركة الفعالة.

تأسيساً على ما تقدم، يتضح أن المشاركة المجتمعية تعد صياغة جديدة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع، علاقة تتواصل وتتكامل فيها مسئولية الدولة عن التعليم مع مسئولية أولياء الأمور، وغيرهم من مرافق ومؤسسات ومنظمات المجتمع المدنى وأجهزة الإعلام من أجل تطوير نظام التعليم لبناء مجتمع المعرفة (٥٠).

(ج) أهمية المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال:

ربما كان من المفيد هنا القول بأن كلاً من البيت والروضة وجهان لعملة واحدة، يعمل خلالها الوالدان والمعلمات معاً لمقابلة احتياجات الطفل. لذا أصبح التعاون بين هاتين المؤسستين ضرورة ملحة لمواجهة الألفية الثالثة، بل إن نجاح المهام التربوية مرهون بفعالية هذا التعاون من خلالها المشاركة الوالدية الفعالة.

والطفل فى هذه المرحلة يذهب إلى الروضة حاملاً معه ما اكتسب من خبرات منزلية إلى الروضة، وفى الوقت ذاته فإنه يأخذ معه إلى البيت ما تعلمه فى الروضة من معرفة وقيم ومواقف مختلفة. من هنا نشأت الحاجة إلى وجود علاقة تعاونية بينهما (٥١).

ويرى بعض الباحثين (٥٢) إنه يمكن أن تتحول بيئة الأطفال إلى بيئة تعلم فعال ومقبول على المستوى الفردى والاجتماعى عندما تتضافر جهود كل من الوالدين والمعلمين وتصبح العلاقة بينهما كعلاقة الشركاء فى العمل الواحد أو فى العملية التعليمية.

وتأتى أهمية المشاركة من أن الأسرة وبشكلها الحالى والواقعى لم تعد بمفردها قادرة على تحمل مسئولية إعداد الطفل وتربيته ورعايته للحياة العصرية المستمرة بالتطور العلمى والتكنولوجى. لذا أصبحت الروضة المكمل لدور الأسرة فى نقل التراث الثقافى، وفى تحقيق أهداف النمو وصقل شخصية الطفل، والأخذ بيد الوالدين فى توفير وتهيئة بيئة مناسبة لنمو قدرات الأطفال على أسس منهجية علمية (٥٣).

ويمكن القول هنا بأن من أهم الفوائد الرئيسية لمشاركة الآباء فى تعليم أطفالهم ما يلى:

- زيادة الرضا والتوافق الوالدى مع المدارس.
- تحسين شامل للمناخ المدرسى.
- تحسن كلى فى أداءات الطفل.
- زيادة ثقة الآباء بأنفسهم وشعورهم بالإنجاز.
- تحسين أخلاقيات وتعاملات المعلم.
- تحسين الاتصال والتواصل بين الآباء والأطفال.
- أداء أكاديمى مرتفع للأطفال الذين يتشارك أبائهم مع المدرسة.
- زيادة قدرة الآباء على إقامة علاقات اجتماعية أفضل[٥٤].

وتشير نتائج كثير من الدراسات والبحوث– فى هذا الصدد– إلى أن إشراك الوالدين مع المدرسة يسهم فى التغلب على كثير من المشكلات والصعوبات التعليمية، ويرفع مستوى تحصيل الإبن، ويزيد من دافعيته للتعلم ويظهرون اتجاهات وسلوكيات إيجابية[55].

وإذا كان الاتجاه العالمى المتصاعد نحو دعم وتنمية أنماط الرعاية المبكرة يرجع فى بداياته إلى حدوث تغير فى طبيعة الأسرة، وتقلص الدعم المتاح من الأسرة الممتدة، فإن الأسرة تعتبر أيضاً مكوناً أساسياً فى برامج تنمية ورعاية الطفولة المبكرة، فالطفل منذ ولادته وهو عضو فى مجتمع يرتبط من خلال الكبار، ومن ثم فهو يبدأ معتمداً اعتماداً كلياً على الأسرة، اعتماداً مادياً ومعنوياً من خلال الاهتمام بالتغذية والاحتكاك الفيزيقى واستخدام اللغة، وغيرها. وقد أكدت الدراسات الطولية أن وجود علاقة قوية بين الطفل ومن يرعاه يساعد على نمو وظائف المخ بشكل طبيعى [٥٦].

وبناء عليه فإنه إذا كانت المشاركة الوالدية شيءً هاماً ومؤثراً فى تعليم الأطفال وازدياد مستوى تحصيلهم. فقد بينت الدراسات على اختلافها أن هذا التعاون بين الآباء والمعلمين يؤدى إلى أن يجنى كل منهما العديد من المنافع من عملهم سوياً بنجاح فى البرامج المرسومة للمشاركة. كما أن المشاركة الوالدية تقلل من الانعزال بين أدوار المعلمين والآباء فهى تجعل الآباء يدركون أن المعلمين يشاركونهم الاهتمام بأطفالهم، وكذلك يعرف المعلمون أن الآباء يُقدِّرون أدوارهم مما يبعث الارتياح والطمأنينة فى نفوس الجميع[٥٧].

يتضح مما سبق أن توثيق الصلات بين الأسرة ورياض الأطفال شرط أساسى لرفع مستوى فاعلية الروضة ونجاح العملية التربوية، وأن الرغبة فى التغير والتطور تفرض على الروضة الخروج من حيزها وتنشيط الاتصال بالمنزل بقدر ما تسمح به الظروف والإمكانات وكذلك فإن الآباء والأمهات عليهم أن يدركوا ضرورة أن يكون هناك اتصال دائم بين المنزل والمدرسة ليساعدوا بالتالى أبناءهم للخروج بما هو أفضل لهم ولمستقبلهم ولتجنب عمل ما هو معوق لمسيرة نموهم ودراستهم فى المراحل التعليمية التالية .

(د) أهداف المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال :

تعد الأسرة والمدرسة من أهم المؤسسات التربوية التى تسهم فى تربية الطفل، فتأثير الأسرة على الطفل يبدأ منذ اللحظة الأولى لميلاده كما أن تأثيرها عليه، يلعب الدور الأكبر فى تكوينه وتوجيهه، وبمقدار ما تبذل الأسرة من الجهد التربوى المناسب ، بقدر ما ينمو الطفل ويتشكل، كان أن المدرسة تتحمل العبء الأكبر فى عملية تأكيد ثقة الفرد فى معتقداته وقدراته الثقافية والحضارية .

إن الاهتمام العالمى المعاصر بالمشاركة الوالدية يقوم على اعتبارين أساسين [٥٨] :

الأول : تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والقضاء على عوامل التمييز القائمة فى المدارس والمجتمع الأوسع، ومن أهم هذه العوامل من وجهة نظرهم، الشريحة الاجتماعية، والثقافة الفردية أو العرقية والنوع.

الثانى : زيادة مساءلة أو محاسبة المدارس من الآباء والتأكد من أن المدارس تعمل بشكل فعال.

وعلى هذا فإن المشاركة الوالدية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية [٥٩] :

- التكامل لتحقيق نمو الطفل، فما توفره له الأسرة من نمو بالمنزل ينعكس على عمل الطفل وتقدمه بالمدرسة وفى الوقت نفسه ما يتاح له من نمو بالمدرسة ينعكس على عمله بالمنزل .
- التكامل يعد معياراً لتحقيق العمل التربوى الناجح الذى ينعكس على مستقبل الطفل وتنمية شخصية متوازنة وحياة مثمرة متوافقة .
- التكامل ضرورة لتحقيق الأهداف التربوية حيث إن الأهداف مسئولية المدرسة والمنزل ولا يمكن أن تتحقق بشكلها المتكامل والشامل إلا بتضافر عمل المدرسة وعمل الأسرة .
- تكامل العمل التربوى بين الأسرة والمدرسة يزيد من فعالية العملية التعليمية بما يحقق ناتجاً أكبر وهذا فى الوقت نفسه يقلل الفاقد من العملية التربوية .

ويضيف إلى ما سبق محمد صديق حسن بأن من أهداف التعاون بين المنزل والمدرسة الآتى (٦٠) :

- التعاون فى حل مشكلات الطفل ، خاصة التى تؤثر على مكونات شخصيته .
- رفع مستوى الأداء وتحسين مردود العملية التعليمية .
- تبادل الرأى والمشورة فى بعض الأمور التربوية والتعليمية التى تنعكس على تحصيل الطفل ودراستها ورفعها إلى الجهات المختصة لتنفيذ المناسب منها .
- رفع مستوى الوعى الوالدى لدى الأسرة ومساعدتها على فهم نفسية الطفل ومطالب نموه وأسلوب التربية المناسب والبعد عن التدليل الزائد أو القسوة المفرطة .

ومن الجدير بالذكر هنا أن من أهم الأهداف التى تسعى عمليات الشراكة بين الأسرة ورياض الأطفال إلى تحقيقها ما يلى (٦١) :

- تحسين كفاءات وقدرات الآباء لممارسة دورهم الأبوى .
- تحسين العلاقات والروابط بين الآباء وإقامة اتصالات فيما بينهم .
- عمل توازن جيد بين مشاركة الآباء وتدخل المهنيين والمتخصصين وتفعيل التعاون بين جميع الأطراف .
- إقامة شبكة قوية ومدعمة من الاتصالات والتبادلات بين الأسرة والمعلمين بالروضة والخدمة المجتمعية المختلفة .

فى ضوء ما سبق يتبين أن المشاركة ليست خلطاً للأدوار أو تفويضاً للمسئوليات ، إنما المشاركة الفعالة تفترض أن يعرف ويحترم كل شخص ما يفعله الآخر . فهى بمثابة مجموعة من الوسائل أو الأدوات الخاصة لتطوير الأهداف المحددة من قبل الروضة ولإدارة نقاش يتيح مساحة من التفاوض بين جميع الأطراف. فالمشاركة تسمح لكل شريك بممارسة دوره وعمله ، وتؤكد فى ذات الوقت خصوصيته .

ومن هذا المنطلق فإن المشاركة لا تعنى مطلقاً أن المعلمين قد تخلوا عن مسئولياتهم، لكن على العكس فهم يسعون إلى تكامل أدوراهم فى إطار المجتمع من خلال الإنصات الحقيقى للآباء وتشجعيهم على تضامن وحوار أكثر عمقاً واتساعاً.

(هـ) الأسس والمبررات التى تحتم مشاركة الأسرة مع رياض الأطفال :

قديما كانت الأسرة مؤسسة تربوية تقدم بتعليم بنيها وإعدادهم للحياة من خلال تقليد الصغار للكبار، والمشاركة بين الجيلين فى شتى الأعمال التى يقوم بها جيل الكبار. ومع مرور الأيام أخذت المجتمعات فى التوسع فى إنشاء المدارس، وأدى الانفجار المعرفى إلى سرعة تزايد المعرفة الإنسانية وتضاعفها مما أدى إلى تغير النظرة التربوية نحو المدرسة [٦٢].

ونتيجة للظروف المحيطة اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً أصبح البيت كوسيط تربوى مهم كثيراً ما يعجز عن توفير المناخ التربوى التعليمي المناسب لنمو الأطفال القادمين وقيام الكبار بتأسيس المنزل بما يتناسب مع حاجة الكبار فقط ، فلقد آثر الكبار حياة العزلة والابتعاد عن العائلة والأقارب، فحرموا الطفل من ميراثه الاجتماعى والصحى والذى يمكن أن ينمو فيه بطريقة اجتماعية وصحية ونفسية غير منتظمة، كما أن الإنجاب غير المنتظم وغير المتوازن مع الإمكانات المتاحة ... كل هذا كان له تأثيره الواضح على توفير المناخ المناسب للأطفال [٦٣].

مع هذا التغير الجذرى أخذت الأسرة فى التخلى رويداً رويداً عن وظيفتها التربوية وكان من المألوف فى بداية هذا التطور أن يحرص البيت على متابعة ما تفعله المدرسة ليطمئن على ما يقوم به الأبناء فى المدرسة. وأخذت الحياة فى التعقيد إلى درجة دفعت بالبيت إلى التخلى بدرجة كبيرة – إن لم تكن كلية – عن الانشغال بأمور العملية التعليمية اكتفاء بأن هذا هو مسئولية المدرسة [٦٤].

وهكذا ألقيت المسئولية التربوية كاملة على المدرسة وحدها، فإذا بالمدرسة بفعل العديد من التغيرات تفترض أداء دورها التربوى، وبذلك ضاعت المسئولية التربوية، بينما هى مسئولية مشتركة بين أولياء الأمور والمدرسة. وفى إطار ذلك صار من الضرورى أن تتعاون المدرسة مع الأسرة حتى يكتمل العمل التربوى، وحتى تكمل الأسرة ما يعترى عمل المدرسة من نقص؛ فالمدرسة لم تعد مستقلة عن الحياة المنزلية، ولم تعد المكان الوحيد الذى يتعلم فيه الأطفال، ولم تعد العملية التربوية فى حد ذاتها قاصرة على المبنى المدرسى، حيث يمكن أن يتعلم الأطفال فى كل مكان، وأن أهم معلم فى حياتهم هم الآباء وخاصة فى مراحل حياتهم الأولى [٦٥].

ونظراً لازدياد الدعوة إلى ضرورة تزويد الطفل بكل الخبرات التى من شأنها أن تضمن نمو الطفل إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه تأتى ضرورة التعاون والمشاركة بين رياض الأطفال والوالدين لتحقيق النمو المتكامل للطفل، فالروضة لكى تقوم بدورها التربوى والاجتماعى

ينبغى أن تبدأ من حيث انتهت الأسرة، فالروضة عندما تقوم بدورها التربوى والاجتماعى فهى ليست بديلاً عن الأسرة وإنما هى شريك متعاون مكمل لها. فالتقاء الطرفين هو فى النهاية لخير الطفل ومصلحته، ولتحقيق التكامل فى جوانب نموه بمختلف صورها.

ومن دواعى الشراكة كذلك أنه بين المؤسسة المدرسية والمؤسسة الأسرية يوجد أطفال وتلاميذ يتعايشون بين الوسطين، وهناك كذلك معارف وثقافات مختلفة بين الطرفين، وغالباً ما يوجد مسافات تفصل الثقافة المدرسية عن الثقافة الأسرية، هذه المسافة هى السبب الحقيقى وراء كثير من ظواهر سوء الفهم، واختلاف القيم وغيرها بين المؤسستين. فإذا أردنا أن نمنع ذلك بقدر ما نستطيع تأتى أهمية المشاركة الفاعلة النشطة فى الصدارة وليست على الهامش.

فضلاً عن ذلك، قد يختلف كل من الوالدين ومعلمى الروضة فى تحديدهما للأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال. وتبعاً لذلك يختلف كل منهما فى تحديده لوسائل الوالدين ومعلمى الروضة. ومن هنا تبدو أهمية مشاركة الوالدين لمعلمى الروضة فى تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق تنظيم أساليب المشاركة وطرائق العمل ومهام وأدوار كل منهما، بحيث يتم كل ذلك فى ضوء التفاهم والتعاون المثمر والتحديد الواضح للأهداف التربوية لتربية أطفال الروضة [٦٦].

وفى ظل اعتبارات العولمة وتحدياتها التكنولوجية ومتطلباتها، فقد تطورت ظروف الحياة التى نعيشها اليوم، وانعكست هذه التطورات على الحياة التى يعايشها طفل الروضة. ومن ثـم فلا بد أن ينعكس هذا التطور بدوره على العملية التربوية فى مرحلة ما قبل المدرسة، بحيث تحقق متطلبات النمو للطفل من جسمه، وتحقيق مطالب المجتمع من التربية من جهة أخرى. ولما كان لكل من أولياء الأمور والمعلمين وجهة نظرهما فى التغير وما يترتب عليه تأتى ضرورة استمرار تشارك الطرفين فى برنامج رياض الأطفال لتعرف وجهات نظرهما لتقليل التناقض الذى قد ينشأ بينهما.

ويتأتى التعاون كذلك من أجل التكيف مع التغير الثقافى حيث إن التربية هى الوسيلة الفعالة لإحداث التكيف مع التغير الثقافى وتكوين النظرة الفعلية لتقبل التغير ومناقشته وتوجيهه لصالح المجتمع، ولما كانت المدرسة بطبعها أكثر قدرة على استبصار حركة التغير دائماً، وبالتالى أكثر قدرة على معايشته والتكيف معه فإن عليها واجب المبادرة بالاتصال بالأسرة للمناقشة والتفاهم والتنسيق بين المواقف المختلفة حتى لا تظل الأسرة متمسكة بالقديم متخوفة من الجديد مما يؤثر فهى قدرة الآباء على التكيف مع متطلبات العصر.

أما الأسباب التى يمكن فى ضوئها تفسير مبررات مشاركة الأسر مع المدرسة كما يلى :

١- القلق الأسرى فى مواجهة المدرسة والمستقبل الاجتماعى لنجاح أطفالهم .

٢- الارتفاع العام فى مستويات التعليم بالمجتمعات جعل الآباء يدركون ويقدّرون بصورة أكبر أهمية الشراكة مع المدرسة والمعلمين لمستقبل أبنائهم .

٣- معرفة الآباء بالنتائج المرتبطة بالفشل والرسوب المبكر للأطفال إذا لم يتم الدعم والتعاون مع المدرسة منذ البداية .

٤- الفجوة الكبيرة بين الطريقة والأسلوب الذى تعلم بها الآباء والأسلوب الذى يتعلم به الأطفال حالياً .

٥- الثراء والتنوع المتدفق والمتلاحق فيما يتعلق بالمناهج التربوية الحالية يجعل الآباء فى حاجة إلى دعم المدرسة لهم[٦٧] .

ومن هذا المنطلق . وفى ظل الوضع الاقتصادى الحالى ، والأزمة الاقتصادية وعدم التأكد مما يحمله المستقبل . صار التعاون وفتح قنوات العمل المشترك بين الأسرة ورياض الأطفال، وتفهم الآباء لدورهم التربوى وأهميتــه فى التكامل مع دور المدرسة ومحاولة المواظبة على متابعة أبنائهــم فى البيئــة المنزلية والبيئـــة المدرسية كلما أتيحت لهم الظروف صار ضرورة حتميــة من ضرورات العمــل التربوى لتحقيــق المتكامل فى العملية التربوية بين الأسرة والمدرســة . فالروابط والعلاقــات بين الأســر والمدرسة لا تكون ولا يجب أن تصبح علاقات سلعية حيث يجيب شخص على طلب الآخر أو العكس ، بل على العكس هى علاقات اجتماعية بالدرجة الأولى .

(و) أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال :

إن المناخ الأساسى لإقامة شراكة تعاون بين المدرسة والآباء إنما يعتمد أساساً على وجود شبكة استراتيجيات يمكن استخدامها بحيث يكون هناك عدة طرق للعمل مع الأسر المختلفة بالشكل الذى يجعل المدرسة تساعد فوق ما تفعله الأسرة لا أنه تقلل من شأن ما يقوم به الآباء [٦٨] .

لقد تعددت وتنوعت أساليب المشاركة الوالدية منها ما اتخذ الطابع الرسمى ومنها ما اتخذ النمط غير الرسمى . ونعرض فيما يلى أهم أساليب التعاون بين الأسرة والروضة فى دائرة ما ينبغى أن يكون .

وقد حدد "جارى" خمس طرق رئيسية لتطوير الاتصال بين الآباء والمعلمين كالتالى[٦٩] :

١. الصلات غير الرسمية .
٢. الاتصالات الهاتفية .
٣. مكاتبات وتقارير رسمية تأخذ صور عديدة منها : كتيبات للآباء ، خطابات للآباء ، تقارير متابعة ، شهادات ، وغيرها .
٤. لقاءات دورية آباء / معلمين .
٥. زيارات منزلية .

وقد وضع "ابستين" مخططاً لإشراك أولياء الأمور فى العملية التعليمية، وقد قسم عملية المشاركة هذه إلى ستة أصناف أسماها كما يلى[٧٠] :

- الوالدية (*) : وفيه يتم التعاون بين الأسرة والمدرسة من خلال قيام المدرسة بمعاونة المعلمين وأولياء الأمور على إقامة بيئة منزلية صحية تساعد التلميذ على التقدم والنمو وفق إيقاعه الخاص، كما أنها تعين المعلمون فى التعرف على احتياجات أولياء الأمور وقيمهم واهتماماتهم.

- التواصل : بين أولياء الأمور والمدرسة، والتواصل هنا ليس مر جانب واحد وإنما مر عدة جوانب – كما يرى إبستين– تواصل يشمل التلاميذ والمدرسين والآباء، وفى بعض الحالات الخاصة يشمل أفراداً من المجتمع أيضاً.

- التطوع (*) : تطوع أولياء الأمور للعمل فى المدرسة من خلال المساعدة فى التدريس أو فى الأنشطة المدرسية أو جمع التبرعات أو بفهرسة الكتب بالمكتبة وما إلى ذلك من أنواع التطوع.

- اتخاذ القرار(*) : ويقصد به أن يكون للآباء دوراً فى صنع القرار داخل المدرسة فى بعض الجوانب سواء أكانت إدارية أم مهنية.

- تعاون المجتمع (*) : يعنى تآزر وتكاتف مؤسسات المجتمع المختلفة بجميع أشكالها وعلى جميع مستوياتها فى دعم العملية التعليمية.

- الوالدية : Parenting
- التواصل Communating
- التطوع Volunteering
- اتخاذ القرار Making—Decision
- تعاون المجتمع Community Collaboration

- التعـــاون فى المـــنزل (*) : مساعدة أوليـــاء لأبنائهـــم فى المنزل مـــن خلال معاونتهم فى عمل واجباتهـــم المنزليـــة أو القـــراءة لهم بصوت عـــال أو الإشراف على مذكراتهم وغيرهـــا .

ومن النماذج التى تلقى قبولاً فى ربط المدرسة بالبيت طورت "سواب" إطاراً عاماً يقتضى أهم عناصر المشاركة، ويشمل الإطار أربعة عناصر كالآتى (٧١) :

١. خلق اتصال ثنائى: فلكل من الآباء والمربين معلومات حيوية يشاركون فيها معاً، فالمربين يشاركون مع الآباء فيما يتعلق بتقدم ابنهم فى المدرسة، وتطلعاتهم وآمالهم بالنسبة للمدرسة وللأبناء، وبالنسبة للمنهج المدرسى والسياسات والبرامج، أما من جهة الآباء يتشاركون مع المربين فيما يتعلق باحتياجات الأبناء، ونواحى قوتهم، ويستمع المربون لبعضهم البعض مما يخلق توقعات مشتركة بالنسبة للتلاميذ والمدرسة والذى يخلق بدوره مناخاً مدرسياً ملائماً للتعلم والنجاح.

٢. مشاركة الآباء للمدرسة فى تعلم الأبناء سواء فى البيت أو المدرسة: وذلك بتوفير وضع يسمح بتركيز العمل ودعم التعلم الذى يتم بين جدران المدرسة، وتوفير الحب والألفة والود، ومن جانبهم يطور المربون المنهج والممارسات التعليمية والعلاقات القوية مع الأبناء، والتى من شأنها تصل بالتعليم إلى حده الأقصى، ويسهم الآباء فى تعلم الأبناء داخل الفصل المدرسى وخارجه.

٣. توفير الدعـــم المتبادل : فالمربـــون يدعمون الآبـــاء بتقديمهم لبعض البرامـــج التعليميـــة التى تستجيب لاهتمامات الآبـــاء واحتياجاتهـــم بينمـــا يدعم الآبـــاء المربين من خلال تطـــوع الآبـــاء فـــى المدارس وينظـــم الأنشـــطة وتخطيطها وتوفـــير الدعـــم المالى ، وهكـــذا تصبح المدرسة تلك المؤسسة التى تربـــط الآباء بالمؤسسات الصحيـــة والتعليميـــة والاجتماعية.

٤. اتخاذ القرارات التشاركية : حيث يعمل الآباء والمعلمون معاً لتحسين المدرسة من خلال المشاركة فى المجالس، وفى لجان التخطيط، ويشارك المربون الآباء فى الحل التشاركى للمشكلات على كافة المستويات .

وهكذا فإن وسائل تحقيق التعاون والتواصل مع الأسر تختلف من مجتمع لآخر ومن مشكلة لأخرى ، وعليه يمكن تقسيم هذه الوسائل إلى :

(أ) وسائل تتم داخل المدرسة وهى :

- التواصل بين المدرسة والبيت (اليوم المفتوح).
- تقارير المدرسة إلى الآباء.
- زيارات المعلمين للآباء.
- مجالس الآباء والمعلمين.

(ب) وسائل التواصل خارج المدرسة:

وسائل الإعلام وتشمل (الصحف والمجلات ، والإذاعة ، والتليفزيون ، والانترنت) [٧٢].

وفيما يتعلق بالبرامج التثقيفية لتدريب الآباء التى تعد من أهم قنوات دعم التعاون والمشاركة الفعالة بين الأسرة ورياض الأطفال يمكن القول هنا بأن تنظيم برامج تدريبية تأهيلية للآباء غالباً ما يكون فى شكل محاضرات أو حلقات تعليمية أو ورش عمل حول موضوعات تهم الآباء لرفع مستوى المهارات الوالدية فى عديد من الجوانب منها على سبيل المثال: الشئون القانونية، الجوانب الإدارية بالأجهزة داخل المدرسة، أو مشاركتهم فى اتخاذ القرارات التعليمية الهامة، المشاركة فى مساعدة الابن على أداء الواجبات المنزلية، أو تدريب الآباء للاتصال بأولياء أمور آخرون مساعدتهم فى مرافقة ابنهم، تدريب الآباء على بعض التقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلى وغيرها [٧٣].

ثم إن من أهم مجالات توثيق الصلة بين الأسرة والروضة كما أوردتها النشرة التوجيهية لإدارة رياض الأطفال بالعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م ما يلى [٧٤] :

١- إقامة المعارض والحفلات فى الروضة ودعوة الأبوين للحضور (حفلات عيد الأم – والطفولة) .

٢- زيارة المعلمة لمنزل الطفل إذا سمحت الظروف بصفة شخصية فى حالة مرض الطفل وتحديد تكرار تغيبه كمثال .

٣- تخصيص مجلس لأولياء الأمور خاص بالمرحلة لمناقشة أمور ومستلزمات تربية الطفل وتحديد عوائق النمو ومشكلاته فى كل من البيت والروضة .

٤- عقد ندوات وأمسيات ثقافية فى الروضات يحضرها أولياء الأمور والمعلمات للتوعية بأسلوب رعاية الطفل مع الاستعانة بالمتخصصين فى هذا المجال حيث أن هذا التعاون أمر ضرورى لتحقيق الثبات فى معاملة الطفل أو اتباع أسلوب موحد فى رسم قواعد السلوك للطفل تلتزم به كل من الأسرة والمعلمة فالتذبذب فى معاملة الطفل يعد أكبر معوقات التربية.

٥- إشراك أولياء الأمور فى أنشطة الأندية الصيفية لتوطيد العلاقة بين الأسرة والروضة والطفل.

من شأن هذه الجهود والأساليب – إذا تم الأخذ بها وتفعيلها – أن تنمى علاقات وثيقة ومفيدة فى مجال الاتصال، وتوفر دعماً من المدرسة للآباء ودعماً فى المقابل من الآباء للمدرسة. هذا فضلاً من مستوى المهارات الوالدية وذلك كله لصالح الطفل، وبناء عليه فإن السبيل إلى توطيد العلاقة بين المنزل والروضة له دروب وقنوات متعددة، وإذا بنيت هذه العلاقة على أسس سليمة يمكن أن تكون دعامة من دعامات التعليم الفعال، فالعلاقة ذات الأثر إنما تقاس بنوع هذه العلاقة ونتائجها، وليس بعدد الاجتماعات التى تتم بهذا الصدد.

(ز) معوقات التعاون بين الأسرة ورياض الأطفال:

لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالماً مغلقاً على نفسه مستقلاً كل عن الآخر، ذلك أن الواجب التربوى تجاه الطفل هو شغلها الشاغل حتى لو اختلفت الأساليب التربوية فى كليهما. بل لعله من الأوفق أن يختلفا فى هذا الشأن، وعليه فإن انعدام الاتصال المستديم بينهما يؤدى إلى سوء توجيه الطفل (٧٥).

فبالرغم من الفوائد الجمة للتعاون والمشاركة بين المنزل ورياض الأطفال إلا أن هناك عدة معوقات تحول بين هذا التعاون أولها بعض المعوقات المجتمعية وأهمها قلة الوعى بالمشاركة الوالدية، فهناك الكثير ممن يجهل أدوار البيت والمدرسة كمؤسستين تربويتين فاعلتين تسهمان بشكل واسع فى النهوض بمستوى أى أمر. كما يمكن أن يضاف إلى ذلك ظروف المجتمع وعاداته وتقاليده وأنظمته المختلفة: كالنظام الاقتصادى والاجتماعى والتعليمى ومدى اهتمامها بتفعيل المشاركة الفعالة للمواطنين والتواصل معهم، والتوجه نحو فتح المجال للاستماع للرأى الآخر، وتقبل النقد، والتغير المجتمعى لما فيه صلاح المجتمع.

إن معوقات المشاركة بين رياض الأطفال والأسرة موزعة بين الطرفين ويمكن تلخيصها فيما يلى :

ا - ***معوقـات مدرسيـة :*** وتتمثل فى الآتى :

- أوتوقراطية الإدارة المدرسية التى تقوم على التسلسل القيادى والفردية أكثر منها على الحوارات والعلاقات والتبادل، فحينما لا يتواجد بين العاملين بالروضة نفسها روح التعاون والعمل كفريق، بالطبع سوف لا يتوافر التواصل بين المعلمين والآباء الأمر الذى يسهم فى انخفاض معدلات المشاركة الوالدية وتضامن الآباء مع الروضة.

- افتقاد بعض مديرى المدارس المهارات التربوية والقيادية التى تتطلبها المشاركة الفعالة، كما يتميز بعضهم بالديكتاتورية، فلا يؤيدون المشاركة الوالدية، ويرون فيها تدخلاً ينتقص من قدراتهم ويسلب اختصاصاتهم ويرفضون مبدأ الديمقراطية فى التربية، وينفردون بصناعة القرار فى المدرسة [٧٦].

- من الصعوبة تخصيص أموال للمشاركة الوالدية لأن المصادر المتاحة للمدارس محدودة وفى انخفاض مستمر، ويمثل النقص فى الأموال المتاحة للبدء أو التوسع فى أنشطة المشاركة عائقاً نفسياً وعملياً أمام التواصل الناجح [٧٧].

- فيما يختص بالمعلمين، فلم يلق موضوع المشاركة الوالدية فى المدرسة العناية الكافية فى برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة أو أثنائها، فمعظم المعلمين ينقصهم المهارات والمعلومات اللازمة والممارسات اللازمة للعمل بفعالية، والتعاون مع الآباء، فعدم كفاية المعلومات والتدريب يمثل عائقاً أمام تحقيق معدلات مرتفعة من المشاركة الوالدية في الروضة.

- ضيق وقت المعلمات، فنسبة كبيرة منهن ليس لديهن الوقت الكافى للتعاون والاتصال مع الآباء – لكثرة أعبائهن والتزاماتهن الخاصة – حيث يمثل ذلك وقتاً وجهداً إضافيين.

- نسبة من المعلمات لديهن اتجاهات سلبية نحو التعاون مع الآباء، وهذا يمثل عائقاً آخر فى نجاح الشراكة الوالدية بالروضة.

، - ***معوقات والدية :*** وتتمثل فيما يلى:

- أمية الوالدين تأتى على رأس المعوقات التى تحد من التعاون الفعال للآباء فى متابعة تعليم أبنائهم.

- الالتزامات المهنية للآباء وضيق الوقت يعوق الآباء عن المشاركة الجادة وحضور بعض الاجتماعات بالروضة.
- المشاكل الأسرية مثل انفصال الوالدين أو عدم التفاهم بينهما أو الخلافات المستمرة تؤدى إلى التشتت الأسرى، ويصبح الطفل بعيداً عن العناية والمراقبة والمتابعة المستمرة.
- افتقار كثير من الآباء والأمهات لمهارات الاتصال الجيدة، أو الثقة بالنفس وغالباً ما تكون معلومات الآباء عما يحدث فى الروضة محدوداً، وكثير منهم يجد لغة المعلمين غامضة وغير مفهومة وبخاصة للآباء ذوى الخلفيات التعليمية والثقافية المحدودة، الأمر الذى يحول بينهم وبين المشاركة الوالدية النشطة.
- تهاون بعض الآباء وتفضيلهم الاعتماد على الغير اتكالاً منهم على الروضة حيث يرون أن مدير الروضة أو المعلمة أكثر دراية وقدرة بمعالجة المشكلات وأمور الطفل بالروضة.
- سلبية بعض الآباء وخوفهم من مطالبة الروضة لهم بجهود ذاتية أو تبرعات تحول دون مشاركتهم وتعاونهم مع الروضة
- نقص المعلومات يمثل عائقا أمام المشاركة الوالدية، فكثير من الآباء لا يعرفون ما المتوقع منهم، أو كيف يشاركون فى التعليم المدرسى لأطفالهم مشاركة جيدة نشطة.
- بعض الآباء يتخلفون عن لقائهم مع المعلمة بسبب عدم إلمامهم بكل تفاصيل النظام المدرسى أو خوفاً من توجيه النقد إليهم.

تأسيساً على ما تقدم، يتضح أنه ما دامت الأسرة ورياض الأطفال تتناوبان الإشراف على الطفل ورعايته بشكل يجعل نموه سليماً ويتجنب المتاعب التى كثيراً ما تنشأ نتيجة الانفصال التام بين الأسرة والروضة مما يصيب الطفل بالحيرة والتخبط نتيجة عدم معرفة الأسرة بما يدور فى الروضة وجهل الروضة بخلفية الطفل الاجتماعية والاقتصادية وخبرات حياته الماضية فى أسرته.

وفى ضوء ذلك، فعلى كل روضة أن تبادر إلى رسم استراتيجية خاصة بتفعيل أدوار أولياء الأمور ومهامهم المحددة وفق المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية لواقع أولياء الأمور، ووفق المثيرات والمستجدات فى مجالات التربية والتعليم، وفى مجال التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع.

(ح) بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية :

إن وجود العلاقة الوثيقة بين المنزل والمدرسة يعد مطلباً هاماً فى التطوير التربوى المنشود، وذلك لأن المدرسة لا يمكن أن تحقق أهدافها بمفردها وبمعزل عن المجتمع المحيط بها خاصة إذا تذكرنا أنه هو المستفيد الأول من مخرجاتها وتعريف أولياء الأمور بحقوقهم وإشراكهم فى تخطيط ورسم جوانب سياسة المدرسة وأنشطتها يحقق المساندة الفعالة والتطوير والتجديد للعملية التربوية.

إن الحديث حول المشاركة والحقوق الوالدية فى تعليم الأبناء يحتل مكانة واضحة فى كثير من دول العالم، سواء أكانت هذه الحقوق منصوصاً عليها فى القانون أم حقوقاً متعارف عليها.

فقد أولت هولندا [٧٨] اهتماما كبيرا بإمداد الآباء بالمعلومات حول حقوقهم الخاصة، ومدى النمو والتقدم فى تعلم الابن. فقد أقر القانون بها بتوفير سبل حصول الآباء على المعلومات عن التنظيم الداخلى للمدرسة بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية من (سياسة قبول، وبرامج ، وأنشطة، وإدارة، وتمويل، وغيرها) . علاوة على أن السلطات ذات الاختصاص يمكن أن تدعو بعض الآباء لتقديم مساعدتهم للمدرسة تحت إشراف ومسئولية طاقم المدرسة ومديرها.

وجدير بالذكر أنه فى السنوات الأخيرة استحدثت الحكومة الهولندية ما يدعى "ميثاق الآباء" متضمناً على جدول يحوى حقوق وواجبات مختلف الأطراف فى إطار تقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

إن التضامن الوالدى مع المدرسة تقليد قديم فى نظام التعليم الهولندى. فتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية يكون بعدد مساوٍ لكل من الآباء والمعلمين. فقد أقر قانون ١٩٩٢ على أنه يجب على كل المدارس إقامة "مكان إجبارى" لعمل لقاء بين المعلمين والآباء والتلاميذ أحياناً فى المراحل العمرية الكبيرة، وقد حدد كذلك اختصاصات كل طرف.

كما أقر القانون الهولندى من جهة أخرى، ضرورة عمل تدريبات وإعدادت لكل من المعلمين والآباء فى مجال المشاركة الوالدية لتفعيل وتوثيق الصلات بين الطرفين.

أما فى البرتغال[٧٩] فقد أقر القانون الحديث بها عام ١٩٩١ للآباء الحق فى أن يتم تمثيلهم فى المجلس القومى للتعليم[*] الذى يضم ممثلين لكل المختصين بالتعليم، بالإضافة إلى اثنين من ممثلى روابط الآباء يتم حضورهم فى هذا المجلس الاستشارى.

* المجلس القومى للتعليم Conseil National de l'Education

كما نص القانون أيضاً على ضرورة تمثيل الآباء على المستوى المحلى فى المجلس المدرسى، وفى جهاز إدارة المدرسة، وفى المجلس التربوى، وفى مجلس الفصل بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوى.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنه يتم عمل تدريبات وبرامج تثقيفية للآباء عن أسس وأساليب تعاونهم مع المدرسة، من قِبل اتحادات الآباء.

بينما فى النمســـا[٨٠] عام ١٩٩٦ تم وضع أنماط تحدد أدوار الآباء فى المدارس، وإزاء العملية التعليمية بأكملها. ومن حقوق الآباء فى معظم لوائح التعليم الرسمى فى النمسا ما يلى:

- حق الآباء فى اختيار مدرسة طفلهم وفقاً لمحل الإقامة.
- الحرية فى اختيار نظام التعليم
- السماح للآباء بتغيير المدرسة أو استخدام المدرسة الداخلية.
- إمكانية الاعتراض والشكوى وفقاً للإجراءات المحددة إلى السلطات المختصة.
- اضطلاع الآباء بإعطاء بعض المحاضرات أو المشاركة فى الأنشطة.
- التصريح للأباء – فى حالة الضرورة – بتقديم أو تأخير تعلم الابن لمدة سنة.
- الحق عبر مختلف الطرق فى تقديم المعلومات اللازمة للآباء عن أدوات وطرق تقدم التعلم.
- الحق الاستشارى للأباء فى اختيار المواد التى يتقدم ابنه لتعلمها.
- الحق للأباء فى أن يبدوا وجهة نظرهم فى إدارة المدرسة وتقييم الأنشطة.

وفى ضوء ذلك، تم نهج سياسة جديدة تدعى "إنذار مبكر" تزود الآباء بمعلومات عن صعوبات تعلم ابنهم، وفى هذا تتعاون إدارة المدرسة مع ولى الأمر لتقديم الحلول والبدائل المختلفة لمواجهة هذه الصعوبات فى أسرع وقت ممكن.

علاوة على هذا يتمتع نظام التعليم فى النمسا برابطة قوية تدعى (المدرسة والمجتمع) تضم هذه الرابطة حوالى ٨٨% من (روابط الآباء، الأعضاء المنتخبين فى المجالس المدرسية، وأشخاص ذوى كفاءة) تضطلع هذه الرابطة بتنظيم إعدادات، وعمل برامج تثقيفية لتفعيل التعاون بين المدرسة / الأسرة وتقوية الصلات مع الآباء.

وفى اليونـــان[٨١] أقر قانون ١٩٨٥ على أنه ينبغى على آباء كل مدرسة تشكيل رابطة باسم المدرسة .

كما أقر الدستور اليونانى على حق الآباء فى أن يتم تمثيلهم على المستوى القومى، والاقليمى، وعلى مستوى المدارس.

بينما فى عام ١٩٩٥صدر بأيسلندا (٨٢) قانون أكد على أهمية التمثيل الوالدى فى مختلف مستويات التعليم: على مستوى المدرسة، فى مجالس الآباء، وعلى المستوى المحلى فى المجالس المدرسية. لكن ليس للأباء فى هذا الصدد أى حق فى اتخاذ القرار.

كما أقر قانون عام ١٩٩٥ على حق الآباء فى إقامة روابط خاصة لهم ، ففى الواقع غالبية المدارس بأيسلندا تمتلك روابط آباء تدافع عن حقوقهم، وتمارس ألواناً مختلفة من النشاط. ولهذه الروابط تأثيراً كبير فى القرارات المتخذة من خلال اللقاءات الجارية بين الآباء والمعلمين وممثليهم، كما أن لهذه الروابط دوراً مؤثراً فى تقديم الاقتراحات للسلطات ذات الاختصاص.

وتقوم السياسة التعليمية فى ألمانيـــا(٨٣) على مبدأ أن الآباء والدولة يضطلعان معاً بمهمة التعليم حيث لا يتم الوفاء الكامل بهذه المهمة بدون التعاون الحقيقى بين الطرفين.

وللأباء الحق فى المشاركة فى اتخاذ القرارات من خلال لجان الإدارة على مستوى المدرسة أو ممثلين عنهم على مختلف المستويات (الفصل، والمدرسة، والبلدية، والدولة) ، فهناك بعض المقاطعات الألمانية التى يقوم فيها مجلس الآباء باختيار ممثلين عنهم فى هيئة إدارة المدرسة.

وبصفة عامة يتحقق التداخل والمشاركة بين الآباء والمدرسة -كما تقره اللوائح الألمانية- من خلال ما يدعى "المؤتمر المدرسى"* الذى يشكل جهازاً يضم بداخله ممثلى الآباء والتلاميذ، ومن خلاله يتم التعاون الفعلى مع مدير المؤسسة والمعلمين، وعلى مستوى الفصل هناك اجتماعات أخرى للأباء.

أما بالنسبة لفرنســا(٨٤) فالحقوق التى يتمتع بها الآباء للمشاركة والتعاون مع المدرسة بدءاً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية تنقسم إلى نوعين: حقوق فردية، وحقوق جماعية هى كالتالى :

- ***الحقوق الفرديــــة :***

- الحق الطبيعى فى تربية وتعليم الأبناء وهو ما يُفرض بقوة القانون.

---

* المؤتمر المدرسى **La Conférence Scolaire**

- الحق فى اختيار الآباء للمدرسة، حيث أعطى التشريع الفرنسى للأباء الحق فى اختيار مدرسة ابنهم بحرية تامة سواء كانت مدرسة حكومية أم خاصة، مجانية أم بالمصروفات ما لم يكن هناك ما يمنع ذلك. وهذا من منطلق مبدأ آمن به المجتمع الفرنسى يتمثل فى الحرية الشخصية للمواطنين.
- الحق فى تزويد الآباء بالمعلومات عن حقوقهم الخاصة مثل (البرامج، والنتائج المدرسية، وتنظيم المدرسة الداخلى، ونظم القبول ، والتفتيش ، والتمويل ، وغيرها.
- حق الآباء فى الاعتراض على القرارات غير المرضية.
- حق الآباء فى المتابعة المدرسية ،وفى المشاركة فى إعداد مؤشرات التقويم

٢ - *الحقوق الجماعيـــة* :

- حق التمثيل الوالدى فى الإدارة المدرسية، وفى هيئات اتخاذ القرار.
- التمثيل فى مختلف النظم الإدارية فى كل مستويات التعليم من خلال انتخاب من يُمثّلهم فى المجالس المدرسية بعدد مساو لعدد فصول المدرسة.
- حق انتظام الآباء فى روابط واتحادات تسمح بإبداء آرائهم فى الحياة المدرسية، وفى مناقشة السياسة التعليمية للمدرسة، وفى الدفاع عن المصالح المعنوية والمادية للأباء هذا من خلال انتخاب مُمثلين عن الآباء فى هذه الروابط لهم الحق فى المشاركة فى العديد من المجالس Conseils، وفى التدخل فى عمل إدارة المدرسة، فضلاً عن شراكتهم فى الأنشطة التى تتم خارج المدرسة.

وتشير أهم ملامح النظام التعليمى فى ليشتنشتين[٨٥] بأن للآباء الحرية فى اختيار مدرسة طفلهم وفق الأماكن المتاحة. وقد أقر القانون إلزام المعلمين بدءاً من رياض الأطفال التعاون والتواصل مع الآباء أو يمثلهم، وهو ما يكفل بواسطة المجالس المحلية .

وبصفة عامة، فقد أعطى التشريع بها الآباء الحق فى المشاركة فى مختلف الإجراءات اتخاذ القرار.

أما فى إنجلتـــرا[٨٦] فقد أقر القانون الإنجليزي على أن كل مؤسسات المدرسة عليها أن تُعلم الآباء كتابياً وبطريقة مفصلة عن سير العمل بالمدرسة، والقيم الأخلاقية التى تدافع عنها،

والبرامج، وتنظيم المدرسة وطرق التدريس، وسياسة القبول، وكذلك الإجراءات الإدارية لرفع الشكاوى.

هذا إضافة إلى أن يتسلم الآباء سنوياً تقريراً عن مجلس إدارة المدرسة، يشتمل على قائمة بكل أعضاء مجلس الإدارة، والموقف الحالى للمدرسة، ونظم التقويم والامتحانات. هذا علاوة على تسلُم ولى الأمر – مرة كل سنة – شهادة مكتوبة تصف نمو وتقدم الطفل، والأنشطة المختلفة المتضمنة فى إطار البرنامج المدرسى.

وقد أقر التشريع البريطانى للآباء الحق فى ممارسة الانتخاب، وتمثيل الآباء فى مجلس إدارة المدرسة حيث يقوم الآباء بدور هام فى مساءلة المدرسة للتأكد من سير عملها بشكل فعال.

وتتمتع إنجلترا بتواجد روابط عديدة للآباء تدعم وتساند الدور الأبوى، كما إنها تشارك بطريقة رسمية فى الهيئات الاستشارية لتقديم المشورة لمختلفة الوزارات هذا من جهة، ومن جهة أخرى، تعمل على التشجيع على الشراكة بين الآباء والمدارس من خلال الإعدادات والتدريبات التى تقدمها للآباء ولممثليهم بمجالس إدارات المدارس.

بينما فى السويـــد[٨٧] حق اختيار الآباء لمدرسة الابن مكفول بواسطة قانون ١٩٩٢، وكذلك حق اختيار نطاق التعليم (حكومى/خاص). كما أقر القانون أنه على المعلمين أن يحيطوا الآباء علماً بنتائج أبنائهم، والأنشطة، ومدى تقدم كل طفل بصفة دورية مستمرة.

وفى عام ١٩٩٦ تم تطبيق لائحة أقرت حق البلديات فى إنشاء مجالس محلية تتكون غالبيتها من الآباء.

وجدير بالذكر أن غالبية المدارس بالسويد لها روابط تمثلها فى كل مستويات الحياة السياسية ، ليس هذا فحسب بل تستخدم هذه الروابط أيضاً كأجهزة استشارية ومعلوماتية للحكومة. فعلى المستوى القومى هناك رابطة تدعى (منزل/مدرسةMaison et école) يشترك من يمثل الآباء بها، للتحاور فى المناقشات التى تتعلق بالتعليم، وتقديم اقتراحاتهم للحكومة.

أما بالنسبة لأيرلنـــدا[٨٨] فقد أقر الدستور رسمياً حق الآباء فى أن يتم تمثيلهم فى كل مستويات النظام التعليمى، وأن تتم استشارتهم، علاوة على ما أقره التشريع الأيرلندى أن يضع مجلس إدارة كل مدرسة سياسة وخطة تشتمل على محور إقامة علاقات بين الأسرة والمدرسة، ويتحدد إطارها بالتعاون مع روابط الآباء حيث توجد بأيرلندا رابطة آباء لكل مدرسة .

وفى ضوء ذلك فإن تمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات بالحكومة الأيرلندية – يتم كالتالى :

- روابط آباء على مستوى المدارس.
- ممثلى الآباء داخل مجالس إدارة المدارس.
- ممثلى الآباء داخل الروابط القومية للأباء التى تتجمع وفقاً لصيغ عديدة حسب نوع المدرسة.
- المجالس القومية للأباء بالتعليم الابتدائى والثانوى المعان بواسطة الدولة.

وجدير بالذكر أن ممثلى عدد الآباء فى مثل هذه الهيئات والسلطات التعليمية يفوق عدد المعلمين .

ومن جانب آخر فقد أولى التشريع الأيرلندى اهتماماً كبيراً بمجال إعداد الآباء للمشاركة والتعاون مع المدارسة وبخاصة فى المناطق المحرومة اقتصادياً واجتماعياً من خلال المبادرة الحكومية التى تدعى " برنامج الربط مدرسة / أسرة " تهدف إلى تضمين الآباء فى تعليم أطفالهم . والوصول إلى إشراكهم تدريجياً فى مختلف أجهزة وهياكل المشاركة الكائنة بالدولة .

وبتقويم هذا البرنامج " برنامج ربط مدرسة / أسرة " أثبت نتائج إيجابية عالية فى المناطق التى طبق بها الأمر الذى جعل الحكومة الأيرلندية تطيل وتوسع هذا المشروع، وتقيم على غراره برامج أخرى فى مناطق أخرى لتفعيل المشاركة الوالدية بالمدارس .

وقد دخلت رياض الأطفال فى لوكسمبرج[٨٩] ضمن السلم التعليمى ، فالتردد على الروضات فيها يبدأ من عمر ٤ سنوات. وتلعب الروضة بالتعاون مع أولياء الأمور دوراً رئيساً عن طريق اجتماعات تنظم بين الآباء والمعلمين .

وقد أكد المشرع على تنظيم استشارات للأباء (لمدة نصف ساعة فى الأسبوع) وفقاً للائحة ١٩٨٩/٥/٣. فللأباء ممثلون فى مختلف أجهزة المشاركة على المستوى القومى والمحلى، وعلى مستوى المؤسسة المدرسية .

أما فى أسبانيا [٩٠] فيتمتع الآباء بعديد من الحقوق من أهمها : المشاركة فى توجيه الطفل، التقويم، الاعتراض على القرارات التى تعتبر غير مرضية، كما أقر قانون ١٩٨٥ الحرية للأباء فى إقامة روابط ، والحق فى استخدام المبانى المدرسية لممارسة الأنشطة .

ويوجد فى أسبانيا على الأقل رابطة أباء لكل مدرسة، علاوة على اتحادين قوميين يمثلان روابط الآباء ويلعبان دوراً كبيراً فى تقديم تدريبات خاصة للآباء .

وفى عام ١٩٩٥ بأسبانيا تم اعتماد قانون (LoPEo) الذى أقر تدعيم المشاركة الوالدية، وتمثيل الآباء فى مختلف المؤسسات المدرسية بدءاً من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، إلا أن عدد المعلمين يفوق عدد الآباء فى التمثيل على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية .

وتتركز حقوق الآباء فى بلجيكا[٩١] فى حق التمثيل الوالدى فى السلطة التعليمية من خلال ما يدعى " مجلس المشاركة Conseil de participation " فالتعاون والتواصل بين الآباء والمدرسة بجميع مستوياتها يتم من خلال هذا المجلس الذى يسهم فى تعلم الديمقراطية ووضع المشكلات على مستوى المصلحة العامة .

فالمسئولية الوالدية ببلجيكا بالنسبة للتعليم المدرسى لا تتمثل فقط فى اختيار مدرسة الطفل أو مساعدته فى عمل الواجبات المنزلية أو توزيع أو ملأ الاستمارات المدرسية وغيرها، وإنما تتمثل فى ممارسة المسئوليات الوالدية ، والاهتمام ليس فقط بابنهم، وإنما بالحياة داخل المدرسة بصفة عامة، وإمدادهم بالمعلومات عن سياسة التعليم بالمدرسة، والتعاون فى إعداد المشروعات مع المسئولين من خلال التوقيع على عقد تعاون أو اتفاقية شراكة بين الآباء والمدرسة .

أما فى فنلندا [٩٢] فالتعاون والتشارك مع الآباء من أحد أهم الأهداف الرئيسية والجوهرية لتعليم ما قبل المدرسة . حيث إن هنـاك علاقات يومـية مع الآباء ، ومقابلات ، واجتماعات (٣ ساعات وربع فى الأسبوع تقريباً) .

وفى ضوء ذلك يختلف مستوى مشاركة الآباء تبعاً لمستوى التعليم، لكن بصفة عامة دائماً الآباء متواجدون ومتضامنون مع المعلمين بخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة. هذه المشاركة قد أقرتها قوانين عديدة .

علاوة على ذلك فالآباء يتشاركون مع الفريق التربوى فى إعداد المشاريع التربوية، وفى الأنشطة، وفى الحفلات، وفى تطوير المنهج المدرسى وغيرها .

كما تلعب الرابطة القومية للآباء التى تضم ٨٠٠ عضو من الروابط المدرسية دوراً هاماً – وبطريقة تطوعية غير رسمية – فى إقامة علاقات وثيقة بين الآباء والمدرسة يطلق عليها (روابط مدرسة / منزل) .

بينما فى إيطاليا [٩٣] للآباء كامل الحرية فى اختيار مدرسة ابنهم بين مدارس حكومية، خاصة، أو بالمنزل. لكن الاختيار بين مختلف المدارس الحكومية محدود حينما لا تكون هناك أماكن شاغرة . ويوجد دائماً إمكانية اللجوء إلى السلطات الإدارية العليا المسئولة عن التعليم وأحياناً اللجوء إلى القضاء فى حالة رفض قبول الابن فى مدرسة ما .

كما أن التشريع الايطالى قد أعطى الحق لاطلاع الآباء على برامج وطرق التعليم المختلفة المتبعة .

وفيما يتعلق بتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية يكون بعدد مساو بين الآباء والمعلمين . وللأباء دور قانونى وبخاصة استشارى على مستوى كل من الدولة ، الأقاليم، المدارس والفصول .

كما تتمتع إيطاليا بعدد كبير من روابط الآباء التى لها حرية كاملة، وتأخذ على عاتقها تنظيم إعداد وتدريب برامج تثقيفية تدريبية للأباء فى مجال المشاركة بين الأسرة والمدرسة.

وتشير أهم ملامح التعليم بكندا [٩٤] أن مشاركة الآباء للمدرسة له تاريخ طويل حيث بدأ هذا الاهتمام منذ ثلاثون عاماً تقريباً، ويلعب اتحاد لجان الآباء فى مقاطعة كيبك دوراً جوهرياً فى توسيع واستمرارية هذه المشاركة من قِبل الآباء .

وتظهر مشاركة الآباء للمدرسة بصفة فردية من خلال مساعدة أطفالهم على النجاح، بمجئ الآباء للمدرسة للسؤال عن مدى تقدم نمو الطفل، أو أن يكون حاضراً فى اللقاءات الجماعية مع المعلمين، وفى المشاركة مع الطاقم التربوى فى إعداد خطط التعليم الفردى إذا كان الطفل يعانى من صعوبات معينة .

وفيما يتعلق بتمثيل الآباء على مستوى الهيئات والسلطات التعليمية كالتالى :

- الجمعية العامة: وتمثل بوابة تضامن الآباء مع المدرسة، فحضور اجتماعاتها ضرورى لمعرفة ما يجرى داخل إطار المدرسة، وكذلك لانتخاب ممثلين عن الآباء .
- مجلس الإدارة : يعد أفضل مكان للمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة وبالتلاميذ ولإقامة حوار مع الآخرين ومع المشاركين .
- منظمة المشاركة الوالدية : ويأتى قرار تشكيلها من قبل الجمعية العامة وهى تعمل على إقامة علاقة حميمة وقوية بين المدرسة وأولياء الأمور .

- اتحاد لجان الآباء بمقاطعة كيبك : منظمة رئيسية للدفاع عن اهتمامات الآباء ولزيادة مشاركتهم فى النظام المدرسى. كما تقدم تنظيم إعدادات وتدريبات للمعلم وولى الأمر فى مجلس المشاركة الوالدية.

بعد هذا العرض لبعض الخبرات الأجنبية المعاصرة فى مجال المشاركة الوالدية يمكن استخلاص ما يلى :

١- من أهم ضرورات كسب ثقة الأسـر للشراكة مع الروضات فى الـدول المتقدمة ، هو جعل الآبـاء يشعرون فى المقـام الأول بالدعم والمساعدة والتقدير قبل مطالبتهم بالاشتراك فى عملية شـراكة ، حيث ينبغى أن يشعر الآباء أولاً بأن مؤسسات الروضة تقدم لهـم شيئاً ما مثل الصداقة، والنصيحة، وتقاريـر منتظمة دورية عن تقدم ونمو الطفل، ومساندة لحـل مشكلة ما ، وتنظيم لقـاءات وديـة مع آباء آخرين لتبادل المعلومات والخبرات .

٢- اتضح أن أهم اتجاهات التواصل بين الآباء والمعلمين فى معظم الدول المتقدمة تتم وفقاً لصيغتين : المعلومات والمشاركة ، فالمعلومات من جانبها تتطور فى شكل حوار مع الأسر وتتركز بصفة خاصة فى :

- إمداد الآباء بمعلومات عن الخدمات والإجراءات والقواعد المدرسية، والتعرف على البرامج التى تقدم للأبناء، وتعريفهم بالأنشطة المختلفة وكيفية ممارستها.
- إمداد الآباء بمعلومات عن إدارة وتمويل الروضة، ومعلومات عن حق التمثيل الوالدى للانتخابات.
- إمداد الآباء بمعلومات عن الإجراءات القضائية المتبعة فى حالة الاعتراض على بعض القرارات غير المرضية.
- تبادل المعلومات مع الآباء من خلال اجتماعات دورية ، ولقاءات ، وكتيبات مدرسية ، وأدلة لأولياء الأمور ، والأيام المفتوحة والمراسلات ، والمجلات الفصلية ، والاتصال الهاتفى ، وإذاعات ، وإنترنت ، وغيرها .

أما المشاركة فقد تم وضع هياكل تشريعية للمشاركة فى معظم تلك الدول ومن جانبها تتمثل فيما يلى :

- المشاركة فى العملية التعليمية: مشاركة فى الفصل، فى ورش العمل، والتعليم المدرسى بالمنزل.
- المشاركة فى الإدارة المدرسة وصنع القرار: بانتخاب ممثلين عن الآباء فى مختلف المجالس (مجلس المدرسة، مجلس الفصل، وغيرها).
- المشاركة فى دعم المدرسة: بالاشتراك فى مختلف الأنشطة أو اللجان أو الرحلات أو المسابقات أو المكتبات المدرسية، وغيرها.

٣- من أهم استراتيجيات وسمات التشارك مع الآباء فى معظم، الدول المتقدمة تكوين ما يدعى بروابط واتحادات الآباء التى يختلف عددها ومهامها ودرجة تأثيرها من دولة إلى أخرى إلا أن جميعها يرمى إلى هدف واحد وهو دعم ومساندة الدور الأبوى وتمثيلهم فى مختلف المحافل على المستوى القومى أو المحلى أو على مستوى المدرسة.

٤- تركيز اهتمام عدد كبير من الخبرات الأجنبية المعاصرة على ما يدعى "التربية الوالدية Education Parentale" من خلال تنظيم دورات إعداد وتدريب وبرامج تثقيفية تدريبية للآباء للتوعية بحقوقهم وتفعيل مشاركتهم وتعاونهم مع الآباء بشتى الطرق لتنوير الآباء ورفع مستوى المهارات الوالدية وهو ما يتم فى الغالب الأعم من قبل روابط واتحادات الآباء التى تلعب دوراً هاماً وجوهرياً فى هذا المجال.

٥- إن عنايـــة المجتمعات المتقدمة بتربية الطفل وإقامة صلات وعلاقات تعاون مع أسرهم يعزى إلى تبنى هـــذه المجتمعات لفلســـفات تربويـــة واضحة ومستقرة ينبثق عنهـــا أهداف تربويـــة محددة يمكن تنفيذها فى إطار الواقـــع الفعلى للمجتمع . فقد تبين أن من أهم ممارسات تلك الدول لتفعيل وإشراك الوالدين فى العملية التربوية تبادل الأفكار والخبرات والمعلومات، العمل كفريق تعليمى Team Teachers ، تنمية الصداقة الحميمة بين المعلمين والآباء ، إقامة روابط واتحادات مختلفة للأبـــاء للدفاع عن حقوقهـــم ودعم الدور الأبـــوى من خلال تعيين ممثلين عن الآباء بهـــا ، مراعاة ثقافة الوالدين وقيمهم وخبراتهـــم ، توفـــير مزيد من الفرص التى يستطيع الوالـــدان الإسهام فيها ، وغيرها .

وفى ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن المشاركة بمعظم الدول المتقدمة أصبحت حقاً وهدفاً، فهى القادرة على تطوير العمل ومتابعة وتصحيح مساراته بلوغاً لأهدافها، ومن ثم فإن ممارسات

المشاركة تثرى وعى أطرافها بواقعهم من حيث فهمه وتفسيره، وتحديد إمكاناته غير الموظفة، فلكما تعددت المشاركة وتواصلت خطوطها أسهمت فى وعى أكثر عملية وأكثر واقعية بالقضايا المطروحة. فجوهر المشاركة هو تفعيل أدوار كل الأطراف فى كل العمليات والمهام. فالممارسة الفعلية هى التى تعمق المسئولية الجماعية والانتماء المتبادل.

وبعد، قد تم عرض أهم أساليب التعاون بين الأسرة والروضة فى دائرة ما ينبغى أن يكون نظرياً، ولكن ما الواقع الحالى لأساليب ومعوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، هذا ما ستعرض له الدراسة الميدانية فى الصفحات التالية .

ثانيـاً : مشاركـــة الأســـرة مع ريـــاض الأطفـــال
(الواقــع الميدانــى)

❖ **مقدمة :**

سبق أن عرض البحث فى الجزء السابق الإطار النظرى وأهم الخبرات الأجنبية فى مجال المشاركة الوالدية، وسيتم فى هذا الجزء استعراض واقع هذه المشاركة من أساليب ومعوقات فى دراسة ميدانية استشرافية بمحافظة الفيوم كما يلى:

❖ **هدف الدراسة الميدانية:**

استمدت الدراسة الميدانية أهدافها من هدف البحـ ـ عامة، فقد هدفت إلى التعرف على آراء واتجاهات الشرائح الاجتماعية المختلفــة من أولياء أمور ومعلمـــات رياض الأطفال فيما يتصل بتفعيل المشـــاركة بين الأســـرة والروضة فى مصر كمدخـــل للتطوير فى إطار التكامل مع المجتمع .

❖ **أدوات الدراسة الميدانية:**

انطلاقاً من الإطار النظرى للدراسة الحالية، ولتحقيق هدف الدراسة الميدانية استخدمت الدراسة أكثر من أداة بحثية بهدف توفير معرفة أقرب ما تكون إلى الدقة والموضوعية والتكامل. لذا فقد قامت الباحثة بعمل مقابلات استطلاعية غير مقننة مع عدد من أولياء الأمور ومسئولى أجهزة التعليم فى رياض الأطفال من معلمات وموجهات ومديرات وغيرهم للمساعدة فى بناء فقرات الاستبيان . ثم استخدام الاستبيان المقنن .

وقد تم إعداد استبانتين من إعداد الباحثة – بعد عرضهما على عدد من السادة المحكمين فى مجال التربية وعلم النفس (ملحق ١). إحداهما موجهة إلى أولياء الأمور والثانية موجهة إلى معلمات رياض الأطفال. وقد تكّون الاستبيان من بعدين أساسين كما يلى :

- *البعد الأول* : تناول أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وأساليب مقترحة لتفعيل تلك المشاركة.
- *البعد الثانى* : معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال، وكيفية التغلب على هذه المعوقات.

وقد تم صياغة بعدى الدراسة فى شكل عبارات مقيدة بوضع المستجيب علامة(√) أمام الخانة المناسبة وفقاً للتدرج المكون من ثلاثة مستويات هى : (نعم، إلى حد ما، لا) ، كما تضمنت الاستبانة أيضاً أسئلة مفتوحة لتحقيق الاستجابة الحرة غير المقيدة لأفراد العينة والتعرف على كامل الآراء والاتجاهات. كما روعى فى هذه الأسئلة أن تكون من النوع شبه المقنن مع البساطة فى الصياغة نظـرا لأنها سوف توجه إلى شرائح اجتماعية متباينة – إلى حد ما – فى المستويات العلمية والخبرية

❖ وصف عينة الدراسة :

محافظة الفيوم واحة خضراء، تقع فى الصحراء الغربية فى الجنوب الغربى من القاهرة ، وعلى مسافة ٩٠ كم٢ منها، وهى إحدى محافظات شمال الصعيد، تحيط بها الصحراء من كل جانب فيما عدا الجنوب الشرقى حيث تتصل بمحافظة بنى سويف على بعد ٤٥ كم. وإجمالى مساحة المحافظة (١٩٤٩) كم٢ بما يوازى (٤,٧ %) من جملة مساحة الجمهورية[٩٥].

وتتكون محافظة الفيوم من ستة مراكز إدارية هى الفيوم، سنورس، إطسا، إيشواى، طامية، يوسف الصديق . وقد تم تطبيق الاستبيان فى مدينة الفيوم (عاصمة المحافظة) حيث يوجد بها ٣٣ روضة أطفال حكومية و ١٣ روضة أطفال خاصة ، وقد تم التطبيق على عينة قوامها (٢٥٠) مائتين وخمسين فرداً، ضمت أولياء أمور ومعلمات رياض أطفال وبعد جمع استبيانات المستجيبين واستبعاد غير الصالحة أصبح قوام العينة (٢١٨) فرداً موزعة كما فى الجدول التالى:

جدول (١)

عدد معلمات وأولياء أمور رياض الأطفال عينة الدراسة

نوع المدارس	معلمات	أولياء أمور	المجموع	النسبة المئوية
رياض أطفال حكومية	٤٢	٨٠	١٢٢	%٥٦
رياض أطفال خاصة	٣٣	٦٣	٩٦	% ٤٤
المجموع	٧٥	١٤٣	٢٤٠	% ١٠٠

❖ المعالجة الإحصائية للدراسة :

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام ما يلى:

١ - التكرارات والنسبة المئوية.

٢ - الوزن النسبى: وذلك لتعرف أساليب المشاركة الفعلية بين الأسرة ورياض الأطفال، وكذلك تعرف أهم معوقات تلك المشاركة.

ويحسب الوزن النسبى كالتالى :

$$\frac{\text{جمع حاصل [ضرب التكرارات × الأوزان المحددة للاستجابات]}}{\text{عدد من أجابوا عن العبارة × أكبر الأوزان (٣)}} \times ١٠٠$$

❖ نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتناول تحليل بيانات عينة الدراسة، وتحليل بيانات البحث الأساسية.

أولاً: تحليل بيانات عينة الدراسة :

(أ) البيانات الخاصة بعينة البحث من المعلمات :

تضم هذه البيانات الإعداد التربوى للمعلمات، والتخصص الجامعى، وعدد سنوات العمل برياض الأطفال. ويوضح الجدول التالى تلك البيانات .

جدول (٢)

توزيع عينة المعلمات تبعاً للإعداد التربوى، والتخصص الجامعى، وعدد سنوات العمل برياض الأطفال.

الجهة / البيان	المدارس الحكومية (ن = ٤٢)		المدارس الخاصة (ن = ٣٣)	
	ت	%	ت	%
الإعداد التربوى				
مُعد	٣٩	٩٢,٩	٢٢	٦٦,٧
غير مُعد	٣	٧,١	١١	٣٣,٣
التخصص الجامعى				
رياض أطفال	٣٩	٩٢,٩	١٢	٣٦,٤
لا	٣	٧,١	٢١	٦٣,٦
عدد سنوات العمل بالروضة				
١-٥ سنوات	٣٤	٨١	٢٣	٩٦,٧
أكثر من ٥ سنوات	٨	١٩	١٠	٣٠,٣

يتضح من الجدول السابق أن:

١- ٩٢,٩ % من معلمات رياض الأطفال الحكومية - عينة البحث - حاصلات على مؤهل تربوى، تخصص رياض أطفال، بينما بلغت نسبة الحاصلات على مؤهل تربوى من بين معلمات رياض الأطفال الخاصة - عينة البحث - ٦٦,٧ %. فقط الحاصلات منهن على تخصص رياض أطفال ٣٦,٤%. وقد يرجع السبب فى ذلك إلى لجوء بعض خريجات الجامعات إلى العمل بعقود مؤقتة فى الروضات الخاصة بدون أن يكن معدات تربوياً أو حاصلات على تخصص رياض أطفال، وهو ما يوضح نقص الضوابط التى تنظم العمل فى هذه الروضات الخاصة.

٢- مثلت فئة عدد سنوات العمل برياض الأطفال الحكومية (١-٥) سنوات نسبة ٨١% من معلمات الروضات الحكومية، بينما بلغ٩٦,٧% من بين الروضات الخاصة فى هذه الفئة نفسها .

(ب) البيانات الخاصة بعينة البحث من أولياء الأمور:

وتضم هذه البيانات المستوى العلمى للأب والأم فى كل من الروضات الحكومية والخاصة ويوضح الجدول التالى تلك البيانات.

جدول (٣)

توزيع عينة أولياء الأمور تبعاً للمستوى العلمى للأب والمستوى العلمى للأم

الجهة / البيان	الروضات الحكومية (ن = ٨٠)		الروضات الخاصة (ن = ٦٣)	
	ت	%	ت	%
المستوى العلمى للأب				
عال	٢٨	٣٥	٦٠	٩٥,٢
متوسط	٥٢	٦٥	٣	٤,٨
أقل من المتوسط	–	–	–	–
المستوى العلمى للأم				
عال	١٩	٢٣,٧٥	٥٣	٨٤
متوسط	٦١	٧٦,٢٥	١٠	١٦
أقل من المتوسط	–	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن :

١- نسبة آباء الأطفال بالروضات الحكومية الحاصلين على التعليم الجامعى والتعليم المتوسط بلغت ٣٥%، و٦٥% على الترتيب . بينما بلغت نسبة آباء أطفال الروضات الخاصة الحاصلين على التعليم الجامعى والتعليم المتوسط ٩٥,٢% و٤,٨ % على الترتيب .

٢- نسبة أمهات الأطفال بالروضات الحكومية الحاصلات على تعليم جامعى وتعليم متوسط بلغت ٢٣,٧٥% ، و١٦,٢٥% ، بينما بلغت نسبة أمهات أطفال الروضات الخاصة الحاصلات على تعليم جامعى وتعليم متوسط ٨٤% ، و ١٦% على الترتيب .

الأمر الذى يوضح ارتفاع المستوى التعليمى لكل من الأب والأم – عينة البحث – الملتحقين أطفالهم بالروضات الخاصة حيث بلغت نسبة ٩٥,٢ % و٨٤,٢% على الترتيب .

ثانياً: نتائج بيانات البحث الأساسية:

للإجابة عن تساؤل الدراسة :

كان نص السؤال: ما أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة الفيوم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات استجابات عينة البحث والنسبة المئوية للعبارات ، وجدول(٤) يوضح استجابات أولياء الأمور حول أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الحكومية والخاصة ، بينما جدول (٥) يوضح استجابات المعلمات حول هذه المشاركة كما يلي :

جدول (٤)

أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور

الأساليب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١ حضور اجتماع مجلس الآباء — حكومى / خاص	٢١ (٢٦%) ٩ (٣٠%)	٢٤ (٣٠%) ٧ (٢٧%)	٣٥ (٤٤%) ٢٧ (٤٣%)	١,٨ ١,٩	٦٠ % ٦٢ %	٦(*) ٧(**)
٢ زيارات فصلية لولى الأمر فى مناسبات معينة .	٣ (٣,٨%) ٤ (٦%)	٢٢ (٢٧,٥%) ٢٨ (٤٥%)	٥٥ (٦٩%) ٣١ (٤٩%)	١,٣٥ ١,٦	٤٥ % ٥٢ %	٨ ١٠
٣. حضور الاجتماعات الفردية مع المعلمات المتعلقة بامور تخص الطفل .	٩ (١١%) ١٥ (٢٤%)	٢٨ (٣٥%) ٢٢ (٣٥%)	٤٣ (٥٤%) ٢٦ (٤١%)	١,٥٧ ١,٨	٥٢,٥ % ٦١ %	٧ ٨
٤. تطوع ولى الأمر لمساعدة المعلمات فى غرفة التعلم .	٧ (٩%) ١٠ (١٦%)	١٠ (١٢%) ١٤ (٢٢%)	٦٣ (٧٩%) ٣٩ (٦٢%)	١,٣ ١,٥	٤٣ % ٥١ %	٩ ١١
٥. المشاركة فى أسبوع التهيئة (أول أسبوع التحاق الطفل بالروضة)	٣٧ (٤٦%) ٤٩ (٧٨%)	٢٥ (٣١%) ٨ (١٣%)	٨ (٢٢,٥%) ٦ (٩%)	٢,٢ ٢,٧	٧٤,٥ % ٩١ %	٥ ٣
٦. المشاركة فى احتفالات الروضة بمناسبات دينية ووطنية .	٤١ (٥١%) ٤٥ (٧١%)	٣٦ (٤٥%) ١٣ (٢١%)	٣ (٣,٨%) ٥ (٨%)	٢,٥ ٢,٦	٨٢,٥ % ٨٨ %	٣ ٥
٧. مشاركة ولى الأمر فى المهام الإدارية للروضة .	٣ (٤%) ٨ (١٣%)	٥ (٦%) ٨ (١٣%)	٧٢ (٩٠%) ٤٧ (٧٤%)	١,١٣ ١,٤	٣٨ % ٤٦ %	١٤ ١٣
٨. المساهمة المادية لمساعدة الروضة على تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع .	٣ (٤%) ٣١ (٤٩%)	٨ (١٠%) ٢١ (٣٣%)	٦٩ (٨٦%) ١١ (١٨%)	١,١٧ ٢,٣	٣٩ % ٧٧ %	١٣ ٦
٩. مشاركة ولى الأمر مع المعلمات والأطفال فى الرحلات المدرسية.	٤ (٥%) ١٤ (٢٢%)	٢٠ (٢٥%) ١٢ (١٩%)	٥٦ (٧٠%) ٣٧ (٥٩%)	١,٣٥ ١,٦	٤٥ % ٥٤ %	٨ ٩
١٠. الاتصال الهاتفى بالروضة عند الحاجة .	٦٣ (٧٩%) ٥١ (٨١%)	١٤ (١٦%) ١٢ (١٩%)	٣ (٤%) -	٢,٧٥ ٢,٨	٩٢ % ٩٤ %	١ ٢

الأساليب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١١. حضور اللقاءات التنموية عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس لتوعية الأسر	٢ (٢%) ٣ (٥%)	٣(٤%) ٩(١٤%)	٧٥(٩٤%) ٥١ (٨١%)	١,٠٨ ١,٢	٣٦% ٤١%	١٦ ١٦
١٢. تبادل الرسائل والمذكرات القصيرة بين الروضة والمنزل عن طريق الطفل	٥٤ (٦٧,٥%) ٤٥ (٧١%)	١٢(١٥%) ١٨(٢٩%)	١٤(٢٧,٥%) -	٢,٦٥ ٢,٧	٨٨% ٩٠%	٢ ٤
١٣. التواصل من خلال برامج تثقيفية تدريبية تقدمها الروضة	- -	٤(٥%) ٩(١٤%)	٧٦(٩٥%) ٥٤(٨٦%)	١,٥ ١,١٤	٣٥% ٣٨%	١٧ ١٧
١٤. المشاركة مع الطفل فى الأنشطة التى يقوم بتنفذها فى المنزل	٢٥ (٣١%) ٥٥ (٨٧%)	٥٠(٦٣%) ٦(١٠%)	٥(٦%) ٢(٣%)	٢,٢٥ ٣	٧٥% ٩٥%	٤ ١
١٥. المشاركة فى التخطيط لأنشطة وبرامج الروضة مع المسئولين .	٣ (٤%) -	١٢(١٥%) ٢٢(٣٥%)	٦٥(٨١%) ٤١(٦٥%)	١,٢٢ ١,٣	٤١% ٤٥%	١١ ١٤
١٦. المشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور الروضة	٣ (٤%) ٩ (١٤%)	٩(١١%) ٧(١١%)	٦٨(٨٥%) ٤٧(٧٥%)	١,٢ ١,٤	٣٩,٥% ٤٦,٥%	١٢ ١٢
١٧. حضور ورش العمل التربوية المتعلقة بأنشطة الروضة	٢ (٣%) -	٥(٦%) ٣(٥%)	٧٣(٩١%) ٦٠(٩٥%)	١,١ ١,٠٤	٣٧% ٣٥%	١٥ ١٨
١٨. تقديم الاقتراحات التى من شأنها الارتقاء بأمور الروضة	٤ (٥%) ١ (١%)	١٤(١٨%) ٢١(٣٤%)	٦٢(٧٧%) ٤١(٦٥%)	١,٣ ١,٣٣	٤٢,٥% ٤٤%	١٠ ١٥

(*) حكومى (**) خاص

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- جاءت نتائج الجدول السابق كاشفة عن آراء أولياء الأمور حول أساليب مشاركتهم مع الروضات الحكومية فيلاحظ أن استخدام الاتصال المباشر بالروضة عن طريق الهاتف يأتى فى مقدمة الأساليب حيث نال نسبة (٩٢%) ، يتلوها فى المرتبة الثانية تبادل الرسائل والمذكرات القصيرة بين المنزل والروضة (٨٨%) ، وفى المرتبة الثالثة جاءت المشاركة فى احتفالات الروضة بمناسبات دينية ووطنية (٨٢,٥%). ومن ثم يلاحظ أن الطرق المباشرة فى الاتصال كانت فى مقدمة الطرق التى حصلت على نسبة عالية وذلك لسرعتها وانتشارها وسهولة استخدامها بين الطرفين. بينما احتلت الطرق غير المباشرة مرتبة تالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسين عبد الله بدر، ١٩٩٠) ، (دراسة فاطمة المعضادى، ٢٠٠٠) .

- أما فيما يتعلق باستجابات أولياء الروضات الخاصة حول أساليب مشاركتهم مع الروضة تبين أن المشاركة مع الطفل فى الأنشطة بالمنزل جاء على رأس الأساليب المستخدمة حيث نال

نسبة (٩٥%)، يتلوها فى المرتبة الثانية الاتصال الهاتفى بالروضة عند الحاجة (٩٤%)، وفى المرتبة الثالثة أتت المشاركة مع المعلمات فى أسبوع التهيئة بلغت (٩١%) بينما احتلت الطرق الأخرى مرتبة تالية.

- كشفت نتائج الجدول السابق أن الأساليب التالية حصلت على نسب مئوية متأخرة كنمط للمشاركة من قبل أولياء أمور سواء بالروضات الحكومية أو الخاصة وهى: المشاركة فى التخطيط لأنشطة الروضة مع المسئولين (٤١%، ٤٥%) على الترتيب، مشاركة أولياء الأمور فى المهام الإدارية للروضة بلغت نسبتها فى الروضات الحكومية والخاصة (٣٨%،٤٦%) على الترتيب ، حضور الآبـــاء اللقاءات التنموية عن طريق شبكة الفيديوكونفرانس (٣٦%، ٤١%) ، والمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالروضة (٣٩,٥% ،٤٦,٥%) ، حضور الآباء ورش العمل التربوية المتعلقة بأنشطة الروضة (٣٧%، ٣٥%)، التواصل من خلال برامج تثقيفية تدريبية تقدمها الروضة للأباء (٣٥%، ٣٨%).

- أوضحت النتائج أن حضور أولياء الأمور لاجتماع مجلس الآباء بلغت نسبته فى الروضات الحكومية (٦٠%) بينما فى الروضات الخاصة بلغ (٦٢%)، حيث أنه ليس هناك إقبال كبير من قبل الآباء لحضور مجلس الآباء وقد تبين من استجاباتهم للسؤال المفتوح أن السبب يرجع إلى عدم مناسبة مواعيد الاجتماعات لهم، وأن غالبية قرارات الاجتماعات تأخذ صورة نظرية ولا تخرج إلى حيز التنفيذ. وهو ما يختلف مع ما أظهرته خبرات بعض الدول الأجنبية، (فنلندا، كندا، أيرلندا، ألمانيا، فرنسا، أيسلندا) ، فى حرص أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء بصورة منتظمة وهو ما يفسر فى ضوء إتباع سياسات تلك الدول لبعض الاستراتيجيات الخاصة لاجتذاب أولياء الأمور للشراكة مع الروضة مثل: عمل مجلس آباء خاص بمرحلة رياض الأطفال وليس مجلساً جامعاً يضم أكثر من مرحلة (رياض أطفال وابتدائى) ، وعمل خطة سنوية من قبل إدارة الروضة بهذه الاجتماعات، واختيار الأوقات المناسبة للآباء لانعقاد الاجتماعات،وكذلك الاهتمام لما يبدونه الآباء من مقترحات أو تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه من قرارات فى الاجتماعات بقدر المستطاع .

كما تحرص سياسات العمل ببعض الدول الأخرى فى هذا الصدد مثل : السويد، إسبانيا، النمسا، هولندا على تسجيل أنشطة واجتماعات مجلس الآباء بالصوت والصورة وإرسالها إلى الآباء أو توفير المطبوعات اللازمة لأولياء الأمور الذين يتعذر مجيئهم لحضور هذه الاجتماعات نظراً لظروف عملهم .

- أظهرت النتائج أن تطوع الــوالدين لمساعدة المعلمة فى غــرفة التعلم بالــروضات الحكومية بلغت نسبة (٤٣%) بينما فى الروضات الخاصة (٥١%) وقد أكد أكثر من نصف أولياء أمور الروضات الحكومية عينة البحث أن اشتــراكهم مع أطفالهم فى الرحلات المدرسية بلغت نسبة (٤٥%) فقط، وبلغ حــــوالى (٥٤%) فى الروضات الخاصة بالرغم من رغبتهم الشديدة فى المشاركة مع أطفالهم فى هذه الرحلات إلا أن السبب يرجع فى انخفاض هذه النسبة إلى سياسة كثير من الرياض التى تمنع الآباء من الاشتراك مع أبنائهم فى الرحلات وجعلها قاصرة فقط على المعلمات والأطفال وإدارة الروضة .

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية لأساليب التعاون بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة، تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث فى ترتيب بعض الأساليب التى جاءت بأرقام ١١، ١٣، ١٦. أما باقى الأساليب فقد تباين ترتيبها بين أفراد العينة. وقد يرجع السبب فى ذلك إلى اختلاف الظروف الاقتصادية والإمكانات المادية المتاحة لكل من الروضات الحكومية والخاصة فى استخدامها لأساليب مختلفة لاجتذاب أولياء الأمور إليها، وكذلك نتيجة لاختلاف السياسة التى تتبعها إدارة كل روضة من الروضات .

- كشفت النتائج أن أساليب المشاركة الوالدية الأكثر اتباعاً سواء فى الروضات الحكومية أم الخاصة-كما أبداها أولياء الأمور- تميل إلى أن تكون تقليدية وتقتصر على إجراء المكالمات الهاتفية أو حضور المناسبات الدينية والوطنية للروضة، أو تبادل الرسائل والمذكرات مع الروضة. بينما تقل مشاركتهم كمساعدين أو متطوعين داخل غرفة التعلم وخارجه، أو مشاركتهم فى حضور ورش العمل، أو مشاركتهم فى اتخاذ القرارات، أو مشاركتهم فى المهام الإدارية للروضة. كما يقل اشتراكهم فى المساهمة المادية أو الرحلات بالروضة. الأمر الذى يوضح أن أساليب التعاون بين الروضة والمنزل محدودة ومرتبطة بالشئون الأكاديمية أو أية مشكلات يتعرض لها الطفل، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج كل من دراسة (المعضادى، ٢٠٠٠) ، (لورانس ، ١٩٩٠) ، (Maurin.2003) . وقد يرجع السبب فى ذلك إلى اعتقاد الآباء بأن دورهم فقط يقتصر على المنزل، ويقل دورهم فى الروضة لأن هذا من اختصاص المعلمات، وقد يرجع فى أغلب الحالات إلى سياسة الرياض فى عدم تدخل الوالدين فى سياستها التعليمية .

لكن الأمر يختلف تبعاً لما أشارت إليه خبرات بعض الدول الأجنبية فى هذا المجال مثل: لوكسمبرج، فنلندا، إيطاليا، بلجيكا، كندا . حيث هناك تأكيد من قبل السياسات التعليمية بهذه الدول

على أهمية التمثيل الوالدى فى مختلف مستويات التعليم، والمشاركة فى مختلف إجراءات اتخاذ القرار، وكذلك حق الآباء فى إمدادهم بكافة المعلومات اللازمة عن شئون الحياة المدرسية لطفلهم. هذا علاوة على إتاحة الفرصة للآباء للتعاون مع الفريق التربوى للروضة فى إعداد المشاريع التربوية والمشاركة فى أنشطة الروضة وفى الاحتفالات المختلفة وكذلك المشاركة فى المهام الإدارية للروضة وحضور ورش العمل وهذا يعزى إلى تبنى هذه المجتمعات المتقدمة لفلسفات تربوية واضحة ومستقرة ينبثق عنها أهداف تربوية محددة يمكن تنفيذها فى إطار الواقع الفعلى للمجتمع.

يوضح جدول (٥) استجابات المعلمات حول أساليب المشاركة المتبعة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة.

جدول (٥)

أساليب المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمات

الأساليب		نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
		ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١. حضور اجتماع مجلس الآباء.	حكومى	١٣(٣١%)	١٩(٤٥%)	١٠(٢٤%)	٢,٠٧	%٦٩	٩(*)
	خاص	٣٠(٦٠%)	٢(٦%)	١١(٣٤%)	٢,٢٧	%٧٦	١٠(**)
٢. تخصيص حصة كل أسبوع لاجتماعات الأمهات مع المعلمات .		١(٢%)	٥(١٢%)	٣٦(٨٦%)	١,١٦	%.٣٨	١٩
		٢(٦%)	٧(٢١%)	٢٤(٧٣%)	١,٣٣	%٤٤	١٦
٣. حضور المعلمات الاجتماعات الفردية مع الآباء المتعلقة بأمور تخص الطفل .		٢(٥%)	١٠(٢٤%)	٣٠(٧١%)	١,٣٣	%٤٤	١٥
		٤(١٢%)	٧(٢١%)	٢٢(٦٦%)	١,٤٥	%٤٨	١٥
٤. مشاركة المعلمات فى أسبوع التهيئة (أول أسبوع التحاق الطفل بالروضة) .		٣٠(٧١%)	٥(١٢%)	٧(١٧%)	٢,٥٤	%٨٥	٣
		٢٨(٨٥%)	٥(١٥%)	–	٢,٨٤	%٩٥	٤
٥. مشاركة المعلمة فى احتفالات الروضة فى المناسبات الدينية والوطنية .		٢٧(٦٤%)	١٠(٢٤%)	٥(١٢%)	٢,٥٢	%٨٤	٤
		٢٧(٨٢%)	٦(١٨%)	–	٢,٨	%٩٤	٥
٦- مشاركة المعلمة مع الآباء والأطفال في الرحلات المدرسية.		٢٤(٥٧%)	١١(٢٦%)	٧(١٧%)	٢,٤٠	%٨٠	٥
		٢٤(٧٣%)	٤(٨٢%)	٥(١٥%)	٢,٥٧	%٨٦	٨
٧.إشراك المعلمة الآباء علي تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع لمساعدة الروضة.		٧(١٧%)	١٢(٢٨%)	٢٣(٥٥%)	١,٨٣	%٦١	١١
		٢٥(٧٦%)	٥(١٥%)	٣(٩%)	٢,٦٦	%٨٩	٦
٨. الاتصال الهاتفى بمنزل الطفل عند الحاجة.		٢٩(٦٩%)	٩(٢١%)	٤(١٠%)	٢,٥٩	%٨٧	٢
		٣(٩٤%)	٢(٦%)	–	٢,٩	%٩٨	٢
٩. حضور اللقاءات التنموية عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس للتوعية .		٢٣(٥٥%)	١٠(٢٤%)	٩(٢١%)	٢,٣٣	%٧٨	٦
		٢٣(٧٠%)	٢(٦%)	٨(٢٤%)	٢,٤٥	%٨٢	٩
١٠. زيارات منزلية تقوم بها معلمة الروضة لمنزل الطفل عند الضرورة .		١(٣%)	١١(٢٦%)	٣٠(٧١%)	١,٣٠	%٤٣,٥	١٦
		٢(٦%)	٤(١٢%)	٢٧(٨٢%)	١,٢٤	%٤٢	١٩

الأساليـــــــب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط	النسبة	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)	العبارة	المئوية	
١١. تبادل الرسائل والمذكرات القصيرة بين الروضة والمنزل عن طريق الطفل.	١٧(٤٠%)	٢١(٥٠%)	٤(١٠%)	٢,٣٠	٧٧%	٧
	٣٢(٩٧%)	١(٣%)	-	٢,٩٦	٩٩%	١
١٢. تسجيل أنشطة الروضة وإرسالها بالصوت والصورة إلى الآباء.	٢(٥%)	٤(٩%)	٣٦(٨٦%)	١,١٩	٣٩%	١٨
	١(٣%)	٧(٢١%)	٢٥ (٧٦%)	١,٢٧	٤٢,٥%	١٨
١٣. إرسال منشورات دورية للآباء عن أنواع البرامج والأنشطة ومواعيدها أو منشورات تحتوى على توجيهات تربوية	٧(١٧%)	١٠(٢٤%)	٢٥(٥٩%)	١,٥٧	٥٢%	١٢
	١٢(٣٦%)	٩(٢٨%)	١٢(٣٦%)	٢	٦٧%	١٢
١٤. إعطاء المعلمة الوالدين أنشطة يقومون بتنفيذها مع الطفل بالمنزل.	١٥(٣٦%)	١٩(٤٥%)	٨ (١٩%)	٢,١٦	٧٢%	٨
	٢٤(٧٣%)	٥(١٥%)	٤(١٢%)	٢,٦	٨٧%	٠٧
١٥. التواصل من خلال برامج تثقيفية تدريبية تقدمها الروضة للآباء.	١(٢%)	٢(٥%)	٣٩(٩٣%)	١,٠٩	٣٦%	٢٠
	٢(٦%)	٤(١٢%)	٢٧(٨٢%)	١,٢٤	٤١%	٢٠
١٦. التواصل من خلال كتيبات إرشادية أو دليل لولى الأمر	-	٢(٥%)	٤٠(٩٥%)	١,٠٤	٣٥%	٢١
	١(٣%)	٣(٩%)	٢٩(٨٨%)	١,١٥	٣٨%	٢٢
١٧. عقد لقاءات دورية للروضة مع الآباء.	٥(١٢%)	١٠(٢٤%)	٢٧(٦٤%)	١,٤٧	٤٩%	١٣
	٧(٢١%)	٨(٢٤%)	١٨(٥٥%)	١,٦٦	٥٥%	١٣
١٨. عقد ندوات بالروضة وخارجها حول موضوعات تهم الآباء فى تربية الأبناء.	-	١(٢%)	٤١(٩٨%)	١,٠٢	٣٤%	٢٢
	١(٣%)	٢٠(٦%)	٣٠(٩١%)	١,١٨	٣٩%	٢١
١٩. إعداد كراسة ربط لتبادل المعلومات والتوجيهات بين الأسرة والمعلمات.	٣٢ (٧٦%)	٨(١٩%)	٢(٥%)	٢,٧١	٩٠%	١
	٣١ (٩٤%)	١(٣%)	١(٣%)	٢,٩١	٩٧%	٣
٢٠. حضور المعلمة لورش العمل التربوية المتعلقة بأنشطة الروضة	١٣(٣١%)	١٢(٢٨%)	١٨(٤٢%)	١,٩٢	٦٤%	١٠
	١٥(٤٦%)	٦(١٨%)	١٢(٣٦%)	٢,٠٩	٦٩%	١١
٢١. تدريب الأسر بالبرامج التي سيحصل عليها الطفل علي مدى فتره زمنية محددة.	٢ (٥%)	٦([illegible]	٣٤(٨١%)	١,٢٣	٤١%	١٧
	٢ (٦%)	٦(١٨%)	٢٥(٧٦%)	١,٣٠	٤٣%	١٧
٢٢. إصدار نشرات إعلامية دورية للأسرة عن الروضة وأنشطتها.	٣(٧%)	٩(٢١%)	٣٠(٧١%)	١,٣٥	٤٥%	١٤
	٦(١٨%)	٦(١٨%)	٢١(٦٤%)	١,٥٤	٥٢%	١٤
٢٣. عقد دورات تدريبية للأمهات للتوعية قبل بدء العام الدراسى.	-	-	٤٢(١%)	١	٣٣%	٢٣
	-	٢(٦%)	٣١(٩٤%)	١,٠٦	٣٥%	٢٣

(*) حكومى (**) خاص

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلى :

- لوحظ من استجابات معلمات رياض الأطفال الحكومية حول أساليب مشاركتهن مع أولياء الأمور أن أكثر أدوات الاتصال بالأسرة هى كراسة الربط للتواصل بين المنزل والروضة حيث بلغت نسبتها (٩٠%) وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Veroniqus 2000) ،

يتلوها فى المرتبة الثانية الاتصال الهاتفى بمنزل الطفل عند الحاجة (٨٧%)، وجاء فى المرتبة الثالثة مشاركة المعلمات للأسرة فى أسبوع التهيئة (٨٥%) .

- أما بالنسبة لاستجابات معلمات رياض الأطفال الخاصة حول أساليب مشاركتهن مع الأسرة كشفت النتائج أن تبادل الرسائل والمذكرات القصيرة بين المنزل والروضة يأتى فى مقدمة الأساليب حيث نال نسبة(٩٩%)، يتلوها فى المرتبة الثانية الاتصال الهاتفى بمنزل الطفل حيث بلغت (٩٨%)، وجاء فى المرتبة الثالثة إعداد كراسة ربط للتواصل بين الطرفين (٩٧%).

- تشير النتائج إلى أن نصف أفراد العينة من المعلمات وما يقاربها سواء فى الروضات الحكومية أو الخاصة يجدن الأساليب التالية قليلة الاستخدام كنمط للمشاركة مع الأسرة وهى كالتالى: تزويد الأسر بالبرامج التى سيحصل عليها الطفل حيث بلغت نسبتها فى الروضات الحكومية والخاصة (٤١%،٤٣%) على الترتيب، تسجيل أنشطة الروضة وإرسالها بالصوت والصورة للأباء (٣٩%،٤٢%) على الترتيب ، التواصل من خلال برامج تثقيفية تدريبية تقدمها الروضة للأباء (٣٦%،٤١%) على الترتيب ، إصدار نشرات دورية إعلامية للأسرة عن الروضة (٤٥%، ٥٢%) على الترتيب . عقد ندوات بالروضة وخارجها لموضوعات تهم الآباء (٣٤%. ٣٩%) على الترتيب، عقد دورات تدريبية للأمهات قبل بدء العام الدراسى (٣٣%، ٣٥%) على الترتيب. الأمر الذى يوضح أنه مازالت نسبة كبيرة من الروضات – وبخاصة الحكومية – تنحو الجانب التقليدى فى أساليبها المتبعة للشراكة مع الأسر وهو ما ينعكس بالطبع ويؤثر على التواصل بين الطرفين.

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية لأساليب المشاركة بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة –كما أبدتها المعلمات– تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث فى ترتيب بعض الأساليب والتى جاءت بأرقام ٣، ٨، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٣. أما باقى الأساليب فقد تفاوت ترتيبها بين أفراد العينة إلا أنــه لوحظ من استجابات المعلمات، إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الروضات الحكومية والخاصة فى أسلوب من أساليب المشاركة الوالدية وهو إشراك المعلمات للأباء أو أحدهما فى تنفيذ بعض الأنشطة أو المشاريع حيث بلغت نسبته فى الروضات الحكومية (٦١%) بينما حظيت فى الروضات الخاصة بنسبة (٨٩%) وقد يعزى السبب فى ذلك إلى انخفاض المستوى التعليمى لأباء وأمهات الروضات الخاصة كما تبين من تحليل البيانات الأساسية بعينة البحث جدول رقم (٣) وهو ما أثر بالطبع على مدى تعاونهم مع معلمات الروضة ومدى متابعتهم ومشاركتهم مع أطفالهم فى ممارسة الأنشطة.

لكن إذا تطرقنا إلى استخدام هذا الأسلوب من أساليب المشاركة الوالدية فى بعض الدول الأجنبية يتبين على سبيل المثال فى النمسا وفرنسا، أن المعلمات لم يقتصرن فقط على إشراك أولياء الأمور فى تنفيذ بعض الأنشطة والمشاريع بالروضة بل أكثر من ذلك حيث تدعو إدارة الروضة بعض الآباء ذوى الخبرة لإلقاء بعض الدروس التى تفيد الأطفال .

وفى هذا الصدد تحرص معظم روابط واتحادات الآباء بالدول الأجنبية على تنظيم دورات إعداد وتدريب وبرامج تثقيفية للآباء لرفع مستوى المهارات الوالدية وتفعيل مشاركتهم وتعاونهم مع الروضة .

ويمكن تلخيص أهم مقترحات تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال كما أبداها كل من أولياء الأمور والمعلمات (الروضات الحكومية والخاصة) فى استجاباتهم للسـؤال المفتوح كما يلى :

- زيادة الاهتمام بالتعرف على الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة.
- اختيار الأوقات المناسبة لاجتماع مجلس الآباء.
- تنظيم زيارات للأطفال إلى روضات أخرى بعمل مسابقات بينهم.
- توضيح الروضة لأولياء الأمور خططها وبرامجها وأهدافها.
- تنفيذ القرارات التى يتم اتخاذها فى الاجتماعات.
- عمل دورات تدريبية تثقيفية للأباء بأماكن مختلفة بالمحافظة عن طريق المجلس القومى للمرأة.
- تنظيم مسابقات بين الأسر عن طريق الروضة لإبراز المواهب وتبادل الخبرات التعارف فيما بينهم.

ويمكن تلخيص أهم مقترحات تفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات كالتالى :

- عمل برامج تربوية ثقافية لتنمية وعى الآباء والأمهات.
- وجود مشرف اجتماعى بالروضة للالتقاء بأولياء الأمور وحل مشكلاتهم ومعاونة المعلمات.
- وضع خطة سنوية من قِبل إدارة الروضة لتنظيم عملية التواصل مع الأسرة.
- تلبية أولياء الأمور لدعوى الروضة دون تأخر.

- التطوع والمساهمة مع المعلمة والتعاون معه كل حسب إمكاناته وخلفيته العلمية.
- سماح إدارة الروضة للآباء بالاشتراك مع الأطفال والمعلمات فى الرحلات المدرسية.
- الحرص على تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه فى اجتماعات الروضة.

وللإجابة عن تساؤل الدراسة: ما معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال بمحافظة الفيــوم ؟

تم حساب تكرارات استجابات عينة البحث والنسب المئوية للعبارات.

وجدول (٦) التالى يوضح معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور كما يلى :

جدول (٦)

معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور

الأساليــــــــب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١. ضيق الوقت لدى الآباء . حكومى خاص	٦٣(٧٩%) ٤١(٦٥%)	١٦ (٢٠%) ١٩ (٣٠%)	١(١%) ٣(٥%)	٢,٧٧ ٢,٦	٩٢,٥% ٨٧%	١(*) ١(**)
٢. وجود أطفال آخرين بالأسرة والانشغال برعايتهم .	٦٤(٨٠%) ٢٦(٤١%)	١٢ (١٥%) ١٩ (٣٠%)	٤(٥%) ١٨(٢٩%)	٢,٨ ٢,١	٩١% ٧١%	٢ ٢
٣. صعوبة المواصلات بين المنزل وروضة الأطفال .	٥٥(٦٩%) ٣٣(٢١%)	١٨ (٢٢%) ١٠ (١٦%)	٧(٩%) ٤٠(٦٣%)	٢,٦ ١,٥٧	٨٦% ٥٢%	٤ ٨
٤. وجود مشكلات عائلية .	٢٤(٣٠%) -	١٤ (١٨%) ١٥ (٢٤%)	٤٢(٥٢%) ٤٨(٧٦%)	١,٨٦ ١,٢٣	٥٩,٥% ٤١,٢%	١٢ ١٧
٥. عدم مناسبة المواعيد التى تحددها الروضة لحضور الاجتماعات .	٤٣(٥٤%) ٧(١١%)	٢٦ (٣٢%) ٢٤ (٣٨%)	١١(١٤%) ٣٢(٥١%)	٢,٤ ١,٦	٨٠% ٥٣%	٧ ٧
٦. عدم الاقتناع بجدوى التعاون مع الروضة .	٦(٨%) ١(٢%)	١٢ (١٥%) ٩ (١٤%)	٦٢(٧٧%) ٥٣(٨٤%)	١,٤ ١,١	٤٣% ٣٩%	١٨ ١٨
٧. صعوبة تنفيذ الآباء لنصائح وتوجيهات الروضة .	٢٧(٣٤%) ١(٢%)	٤٥ (٥٦ %) ٤ (٦%)	٨(١٠%) ٥٨(٩٢%)	٢,٢ ١	٧٤,٥% ٣٦%	٨ ٢٠
٨. الانتقاء الدائم من قبل الروضة لأسلوب الآباء المتبع فى تربية الأبناء .	٦(٨%) ٦(١٠%)	٢٣ (٢٩%) ٥ (٨%)	٥١(٦٣%) ٥٢(٨٢%)	١,٤ ١,٢٦	٤٨% ٤٢%	١٥ ١٥
٩. اعتبار مشاركة الأسرة نوعا من التدخل فى شئون المدرسة .	٤(٥%) ١(٢%)	٢٣ (٢٩%) ٥ (٨%)	٥٣(٦٦%) ٤٤(٧٠%)	١,٣ ١,٣	٤٦% ٤٤%	١٦ ١٣

الأساليب	نعم ك (%)	إلى حد ما ك (%)	لا ك (%)	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
١٠. عدم تشجيع الروضة للأسرة إبداء آرائهم أو مشاركتهم الفعالة .	١٥(١٩%)	٣٣ (٤١%)	٣٢(٤٠%)	١,٨	٥٩%	١٣
	٤(٥%)	٢٢ (٣٥%)	٣٧(٥٩%)	١,٥٢	٤٩,٥%	١٠
١١. التنسيق غير الكافي من قبل الروضة لهذا التعاون.	٤١(٥١%)	٣٥ (٤٤%)	٤(٥%)	٢,٤٦	٨٢%	٥
	٩(١٤%)	٣٠ (٤٨%)	٢٤(٣٨%)	١,٨	٥٩%	٣
١٢. غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور بالروضة.	٥٧(٧١%)	١٧ (٢١%)	٦(٨%)	٢,٦٣	٨٨%	٣
	٣(٥%)	١٣(٢١%)	٤٧ (٧٤%)	١,٣	٤٣%	١٤
١٣. قلة النشرات التربوية التي تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة .	٤٤(٥٥%)	٢٦ (٣٢%)	١٠(١٣%)	٢,٤٢	٨١%	٦
	٨(١٣%)	٢٣ (٣٦%)	٣٢(٥١%)	١,٦٧	٥٤,٥%	٦
١٤. تعارض وجهات النظر التربوية بين الروضة والمنزل .	٢٠(٢٥%)	٤٣ (٥٤%)	١٧ (٢١%)	٢	٦٨%	٩
	٣(٥%)	١٢ (١٩%)	٤٨(٧٦%)	١,٥	٤٩%	١١
١٥. عدم الترحيب بأولياء الأمور عند زيارة الروضة.	٣(٤%)	٥ (٦%)	٧٢(٩٠%)	١,١٣	٣٨%	٢٠
	١(٢%)	٢(٣%)	٦٠(٩٥%)	١,٠٦	٣٥,٥%	٢١
١٦ . لا توجد متابعة للموضوعات المطروحة للنقاش بين الروضة والمنزل.	١٣ (١٢%)	٥٢(٦٥%)	١٥(١٩%)	١,٩٧	٦٦%	١٠
	٦ (١٠%)	٢١(٣٣%)	٣٦(٥٧%)	١,٥٢	٥١%	٩
١٧. ضيق وقت معلمات الروضة للتحدث مع الآباء.	١٣ (١٦%)	٣٢(٤٠%)	٣٥(٤٤%)	١,٧٢	٥٧,٥%	١٤
	٩ (١٤%)	٢٦(٤١%)	٢٨(٤٥%)	١,٦٠	٥٤%	٥
١٨. ضعف إتقان العاملين بالروضة لفنون التعامل مع الآباء لقلة ما تلقونه من	٤ (٥%)	٦(٧%)	٧٠(٨٨%)	١,١٧	٣٩%	١٩
	٣ (٥%)	٨(١٣%)	٥٢(٨٢%)	١,٢٩	٤١,٥%	١٦
١٩. ضعف العائد من الاجتماعات مع المسئولين بالروضة.	٣ (٤%)	٢٣(٢٩%)	٥٤(٦٧%)	١,٣٦	٤٥%	١٧
	٤ (٦%)	١٧(٢٧%)	٤٢(٦٧%)	١,٤	٤٦,٥%	١٢
٢٠. تهاون بعض الآباء في متابعة الأبناء اتكالاً على مسئولي الروضة	١٧ (٢١%)	٣٢(٤٠%)	٣١(٣٩%)	١,٨٢	٦١%	١١
	١٠ (١٦%)	٢٦(٤١%)	٢٧(٤٣%)	١,٧	٥٨%	٤
٢١.كثرة طلبات المعلمات من الأطفال	٣ (٤%)	٤(٥%)	٧٣(٩١%)	١,١٢	٣٧,٥%	٢١
	-	٦(١٠%)	٥٧(٩٠%)	١,١	٣٦,٥%	٩

(*) حكومي (**) خاص

يتضح من الجدول السابق :

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية للمعوقات التي تحول دون المشاركة بين الأسر والروضات الحكومية والخاصة، تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث في ترتيب بعض المعوقات والتي جاءت بأرقام ١، ٢، ٥، ٦، ٨، ١٣. أما باقي المعوقات فقد تفاوت ترتيبها بين أفراد العينة، وقد يرجع السبب إلى تباين أولويات واهتمامات مسئولي كل من الروضات الحكومية

أو الخاصة – عينة البحث – فى تذليل الصعوبات أو العقبات التى تحول دون التواصل الفعال مع أولياء الأمور.

- هناك اتفاق بين أفراد عينة البحث (روضات حكومية وخاصة) على أن ضيق الوقت لدى الآباء، ووجود أطفال آخرين بالأسرة والانشغال برعايتهم من أهم الأسباب التى جاءت فى المرتبتين الأولى والثانية التى تعوق المشاركة الفعالة حيث بلغت فى الروضات الحكومية نسبة(٩٢,٥%، ٩١%) على الترتيب، وبلغت فى الروضات الخاصة (٨٧%، ٧١%) على الترتيب. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من دراسات (لورنس، ١٩٩٠)، (فاطمة المعضادى ٢٠٠٠) ، (Glasman, 2000) .

لكنه يختلف مع ما أشارت إليه دراسة (Veronique,2000) على أن من أهم معوقات التواصل بين الأسرة ومعلمات الروضة بمنطقة ZEP بفرنسا هو بعد المسافة، وعدم حرية تعامل الأمهات مع المعلمات وتفضيلهن التعامل مع مساعدات المعلمات.

وربما يفسر ذلك فى ضوء اختلاف ظروف كل مجتمع عن الآخر فف مجتمع مثل فرنسا وكثير من الدول الأجنبية المتقدمة لا يمثل وجود أطفال آخرين فى الأسرة والانشغال برعايتهم معوقا يحول دون التواصل بين الروابط والروضات حيث إن ما يميز أسر معظم هذه المجتمعات المتقدمة أنها نووية صغيرة لا يزيد عدد الأبناء بها عن اثنين الأمر الذى يتيح وقت كافٍ لدى الآباء لمتابعة جيدة لتعلم الأبناء .

- اتضح من خلال البيانات الأولية لعينة الدراسة جدول (٣) أن نسبة الحاصلين على تعليم عال وتعليم متوسط بين أولياء أمور الروضات الحكومية (١٥%، ٦٥%) والأمهات (٢٣,٧٥، ٧٦,٢٥%) بينما كانت نسبتهم بين أباء الروضات الخاصة (٩٥,٢١%، ٤,٨%) والأمهات (٨٤%، ١٦%) على الترتيب .

الأمر الذى يوضح أن انخفاض المستوى التعليمى لأولياء أمور الروضات الحكومية (عينة البحث) كان عائقاً يحول دون التعاون تمثل فى صعوبة تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة، وتعارض وجهـات النظر التربويـة بين المنـزل والروضة حيث بلغت فى الروضات الحكومية (٧٤,٥%، ٦٨%) على الترتيب، وبلغت فى الروضات الخاصة (٣٦%، ٤٩%) على الترتيب. وهذا ما يتفق مع نتائج كثير من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة (لورانس ، ١٩٩٠) ، (نادية يوسف ، ١٩٩٧) ، (دراسة Leroy, 1999) ، (دراسة اتحاد لجان الآباء بكندا FCCPPQ,2000) .

ويوضح جدول (٧) استجابات المعلمات حول معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال كما يلى:

جدول (٧)

معوقات المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات

الأساليب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١. ضيق الوقت لدى الآباء للتحدث مع مسئولى الروضة	٣٥(٨٣%) ٢٣(٧٠%)	٤ (١٠%) ٨ (٢٤%)	٣(٧%) ٢(٦%)·	٢,٦٧ ٢,٦٣	٩٢% ٨٨%	١(*) ١(**)
٢. ضعف تعاون أولياء الأمور مع الروضة	٢٨(٦٧%) ١٥(٤٥%)	١٠(٢٤%) ١٧(٥٢%)	٤(٩%) ١(٣%)	٢,٥٧ ٢,٤٢	٨٦% ٨١%	٤ ٢
٣. تهاون بعض الآباء فى متابعة تعليم الأطفال اتكالاً على مسئولى الروضة	٣١(٧٤%) ٩(٢٧%)	٨(١٩%) ١٠(٣٠%)	٣(٧%) ١٤(٤٣%)	٢,٦٦ ١,٨٤	٨٩% ٦٢%	٢ ٩
٤. تراخى أولياء الأمور فى تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة	٢٣(٥٥%) ٥(١٥%)	١٣(٣١%) ١٦(٤٨%)	٦(١٤%) ١٢(٣٧%)	٢,٤٠ ١,٧٨	٨٠% ٦٠%	٧ ١٠
٥. إهمال الآباء لمساعدة الابن فى المنزل	٢٨(٦٧%) ٨(٢٤%)	٩(٢٩%) ١٣(٣٩%)	٥(١٢%) ١٢(٣٧%)	٢,٥٤ ١,٨٧	٨٥% ٦٣%	٥ ٨
٦. عدم حضور الآباء للمدرسة عندما ترغب المعلمة فى مقابلتهم لتوضيح حالة الابن	٨(١٩%) ٩(٢٧%)	١٥(٣٦%) ٧(٢١%)	١٩(٤٥%) ١٧(٥٢%)	١,٧٣ ١,٧٥	٥٨% ٥٨,٥%	١٤ ١٣
٧ عناية الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور بالروضة	١٧(٤١%) ٤(١٢%)	٢١ (% ٦(٨ %)	٤(٩%) ٢٣(٧٠%)	٢,٣٠ ١,٤٢	٣٧% ٤٧%	١٠ ١٧
٨. قلة النشرات التربوية من قبل الروضة التى تيسر الاتصال مع الآباء	٢٧(٦٤%) ١٥(٤٥%)	١٣(٣١%) ١٥(٤٥%)	٢(٥%) ٣(٩%)	٢,٥٩ ٢,٣٦	٨٧% ٧٩%	٣ ٣
٩. الكثير من الوالدين لا يمكنهم تمضية الوقت فى تعليم أطفالهم	١٨(٤٣%) ١٥(٤٦%)	٧(٤٠%) ١٣(٣٩%)	٧(١٧%) ٥(١٥%)	٢,٢٦ ٢,٣٠	٧٥% ٧٧%	١٢ ٥
١٠. رفض الوالدين للزيارات المنزلية التى تقوم بها المعلمة فى حالة الضرورة	٤(١٠%) ٢(٦%)	٨(١٩%) ٨(٢٤%)	٣٠(٧١%) ٢٣(٧٠%)	١,٣٨ ١,٣٦	٤٦% ٤٥%	١٨ ١٨
١١. استخدام الآباء أساليب تربوية مخالفة للأساليب المتبعة فى الروضة	٨(١٩%) ٦(١٨%)	١٢(٢٩%) ١١(٣٤%)	٢٢(٥٠%) ١٦(٤٨%)	١,٦٦ ١,٦٩	٥٥% ٥٧%	١٥ ١٤
١٢. غياب الأماكن المناسبة لاستقبال اولياء الأمور بالروضة.	٢١(٥٠%) ٨(٢٤%)	١٤ (٣٣%) ١٤(٤٣%)	٧(١٧%) ١١ (٣٣%)	٢,٣٣ ١,٩٠	٧٨% ٦٤%	٩ ٧
١٣. قلة النشرات التربوية التى تيسر الاتصال بالعاملين بالروضة	٤(١٠%) ٦(١٨%)	١٠ (٢٤%) ١٢ (٣٦%)	٢٨(٦٦%) ١٥(٤٦%)	١,٤٢ ١,٦٦	٤٨% ٥٥,٥%	١٧ ١٥

الأساليـــــــــــب	نعم	إلى حد ما	لا	متوسط العبارة	النسبة المئوية	الترتيب
	ك (%)	ك (%)	ك (%)			
١٤. تعارض وجهات النظر التربوية بين الروضة والمنزل	١(٢%) ٣(٩%)	١٢ (٢٩%) ١٥ (٤٦%)	٢٩ (٦٩%) ١٥(٤٥%)	١,٣٣ ١,٦٣	٤٤% ٥٤%	١٩ ١٧
١٥. عدم الترحيب بأولياء الأمور عند زيارة الروضة.	١٤ (٣٣%) ٧ (٢١%)	٢٦ (٦٢%) ١٢ (٣٦%)	٢ (٥%) ١٤ (٤٣%)	٢,٢٨ ١,٧٩	٧٦% ٥٩,٥%	١١ ١١
١٦ . لا توجد متابعة للموضوعات المطروحة للنقاش بين الروضة والمنزل.	١٧ (٤٠%) ١٥ (٤٦%)	٢٣ (٥٥%) ١٣ (٣٩%)	٢ (٥%) ٥ (١٥%)	٢,٣٥ ٢,٣٠	٧٩% ٧٧%	٨ ٤
١٧. ضيق وقت معلمات الروضة للتحدث مع الآباء.	٢١ (٥٠%) ١١ (٣٣%)	١٩ (٤٥%) ١١ (٥٥%)	٢ (٥%) ٤(١٢%)	٢,٤٥ ٢,٢١	٨٢% ٧٤%	٦ ٦
١٨. ضعف اتقان العاملين بالروضة لفنون التعامل مع الآباء لقلة ما تلقونه من تدريب	١٢ (٢٩%) ٦ (١٨%)	٨ (١٩%) ٩ (٢٧%)	٢٢ (٥٢%) ١٨ (٥٥%)	١,٧٦ ١,٦٣	٥٩% ٥٥%	١٣ ١٦
١٩ ضعف العائد من الاجتماعات مع المسئولين بالروضة.	٥ (١٢%) ٧ (٢١%)	١٥ (٣٦%) ١١ (٣٣%)	٢٢ (٥٢%) ١٥ (٤٦%)	١,٥٩ ١,٧٥	٥٣% ٥٩%	١٦ ١٢

(*) حكومى (**) خاص

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلى:

- وفقاً لترتيب النسبة المئوية للمعوقات التى تحول دون تحقيق التواصل بين الأسرة ورياض الأطفال الحكومية والخاصة تبين أن هناك تماثلاً بين أفراد عينة البحث من المعلمات فى ترتيب بعض المعوقات والتى جاءت بأرقام ١، ٨، ١٠، ١٥، ١٧. أما باقى المعوقات فقد تفاوت ترتيبها بين أفراد العينة، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى اختلاف توظيف الإمكانات البشرية والمادية المتاحة فى كل من الروضات الحكومية والخاصة. ويفسر كذلك من وجهة نظر المعلمات إلى ظروف ترتبط بثقافة الوالدين ومدى وعيهما لأهمية الروضة ودورها فى تربية أطفالهما.

- تبين أن بعض الظروف المدرسية – وبخاصة فى الروضات الحكومية تمثل عائقاً عند استدعاء أولياء الأمور لزيارة الروضة أو حضور الاجتماعات ومنها غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور حيث بلغت نسبتها (٧٧%) فى الروضات الحكومية، بينما بلغت نسبتها (٤٧%) فى الروضات الخاصة.

وبتحليل نتائج كل من جدولى (٦) ، (٧) نخلص إلى أن أهم الأسباب التى تعوق المشاركة بين الروضة والمنزل متعددة ، وهى موزعة بين أولياء الأمور والروضة. فمثلاً خروج الأم للعمل أو انشغالها برعاية أطفال آخرين يحول دون تعاونها الكامل مع الروضة، وكذلك طبيعة مهنة بعض الآباء وضيق وقتهم لا يمكنهم من متابعة أبنائهم بالروضة، ومن جهة أخرى نجد أن عدم مناسبة المواعيد التى تحددها الروضة لاجتماع الآباء، وكذلك غياب الأماكن المناسبة لاستقبال أولياء الأمور إلى جانب عدم تشجيع الروضة لأولياء الأمور بإبداء آرائهم أو الأخذ بمقترحاتهم ببعض الروضات سبب فى عدم تلبية الكثير من أولياء الأمور لدعوة المدرسة. كما إن بعض أولياء الأمور يجد صعوبة فى تنفيذ نصائح وتوجيهات الروضة. هذا علاوة على أن بعض المعلمات لا يُجدن فن التعامل مع الآباء أو إعطائهم الفرصة لإبداء وجهات نظرهم أو توعيتهن بمدى التعاون معهم. ومن ثم يجب تكاتف الجميع للتغلب على تلك المعوقات .

ويمكن تلخيص أهم الأسباب الأخرى التى تعوق التعاون بين الروضة والأسرة كما يراها أولياء الأمور – عينة البحث – فى استجاباتهم للسؤال المفتوح كما يلى :

- عدم وجود مشرف اجتماعى فى بعض الروضات .
- مطالبة أولياء الأمور بدفع تبرعات للروضة فى مجلس الآباء يجعل الآباء يحجمون عن حضور الاجتماعات .
- عدم مراعاة بعض الروضات للبيئة التى نشأ فيها الطفل .
- عدم الأخذ بما يبديه الآباء من مقترحات .
- عدم تنفيذ إدارة الروضة ما يتخذ خلال الاجتماعات من قرارات .

أما بالنسبة لأهم الأسباب الأخرى التى تعوق التعاون بين الأسرة والروضات (الحكومية والخاصة) كما أبدتها المعلمات فى استجاباتهم للسؤال المفتوح كما يلى:-

- حجم الأسرة من حيث عدد الأبناء .
- الوضع الاقتصادى، والوضع الثقافى لبعض الأسر .
- عدم وجود مشرف اجتماعى يعاون المعلمة فى حل مشكلات الطفل .
- أمية الوالدين من أشد معوقات التواصل بين المعلمات والوالدين .

ويمكن تلخيص أهم المقترحات للتغلب على المعوقات التى تحول دون المشاركة بين الأسر ورياض الأطفال (الحكومية والخاصة) كما أبـداها كل مـن أولياء الأمور والمعلمات كما يلى :

- توفير مشرف اجتماعى لكل روضة يعاون المعلمة فى عملها ، ويلتقى بأولياء الأمور لحل مشكلاتهم .
- الحد من مطالبة أولياء الأمور بدفع تبرعات ولا سيما فى الروضات الخاصة .
- توعية وزيادة وعى مديرات الروضات بمرونة التعامل مع الآباء والسماع لما يبدونه من مقترحات .
- تنفيذ ما يتم اتخاذه من قرارات فى الاجتماعات .
- .عمل دورات تدريبية تثقيفية للآباء وتبصيرهم بأهمية التعاون مع الروضة .
- إصدار نشرات من قِبل الوزارة لأولياء الأمور لتعريفهم بطبيعة المرحلة قبل دخول الطفل الروضة .

ثالثاً: تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال

استناداً إلى الدراسة النظرية، واعتماداً على نتائج الدراسة الميدانية وفى ضوء الاستفادة من الخبرات الأجنبية يمكن وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال وفقاً للإجراءات التالية :

- إن عملية المشاركة عملية متكاملة ينبغى أن تمتد لتشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية بكافة أبعادها، حيث إنها شبكة مكونة من أصحاب القرار والخبراء والمديرين والمعلمين والأخصائيين والآباء والأطفال وجميع الممارسين فى الميدان، فلا بد من وجود تواصل بين هؤلاء جميعاً فى عملية المشاركة، مع توضيح حقوق وواجبات كل شريك دون خلط للأدوار.
- ضرورة تأكيد أن البدء بتفعيل المشاركة فى مرحلة (رياض الأطفال) يكتسب أهميته من أهمية هذه المرحلة، فى المشاركة الناجحة تقام على التخطيط الواعى من قِبل كافة الأطراف المعنية والمستفيدة منها، وهذا من شأنه أن يقلل من مقاومة بعض الفئات لعملية المشاركة، ومن ثم يمكن أن تكون مدخلاً أساسياً وبداية قوية لعملية الإصلاح والتجديد التربوى.

- الوضع فى الاعتبار أثر التصورات الخاصة بأولياء الأمور ومعتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم ووجهات نظرهم فى الأمور المتعلقة بالعملية التربوية فى أية استراتيجية مقترحة لتفعيل دور أولياء الأمور فى عمليات المشاركة مع المدرسة .
- إن التخطيط لجعل الآباء شركاء فى تربية أبنائهم، يفرض على الروضة إقامة مناخ من الترحيب لتجنب الانطباع السيئ عند حضور الآباء وجعل ذلك ركنا فى سياستها التعليمية، فمن شأن الترحيب الجيد أن يشعر الآباء بالألفة والراحة مع الروضة ويكسر حاجز الخوف والعزلة لديهم .
- إنه فى ظل مدخل التعليم على أساس المعايير القومية للتعليم سوف تظهر احتياجات جديدة فى مجال المشاركة المجتمعية مثل التدريب أو تثقيف الوالدين وهو ما يطلق عليه " التربية الوالدية "؛ ومن هنا تأتى ضرورة مساعدة أولياء الأمور على امتلاك المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية والثقافة العامة اللازمة لهم كأطراف مشاركين فى العملية التعليمية سواء على مستوى النشاطات المدرسية أو النشاطات المنزلية بحيث يصبحون قادرين على التواصل مع المعلمين والإدارة المدرسية .
- تطوير اللوائح والقوانين المنظمة بجعل الوالدين شريكين فى تعليم الطفل، واتخاذ القرارات بتجديد إطار عام للمشاركة الوالدية فى برامج الروضة من خلال أساليب وآليات متنوعة تناسب طبيعة المجتمع وظروف الوالدين، مع ضرورة وضع لائحة تنص على حقوق الآباء فى مجال تعليم الأبناء .
- العمل قدر الإمكان وقبل كل شيء على رفع مستوى الآباء التعليمي عن طريق برامج محو الأمية وتعليم الكبار فأولئك الذين لا يعرفون القراءة والكتابة يمكن تزويدهم بالمعلومات بطريقة شفوية وبطريقة مرئية، أما الآباء المتعلمون يمكن تزويدهم بالمعلومات المزودة المكتوبة .
- تنمية وعى قطاعات المجتمع – من خلال وسائل الإعلام المختلفة – بأهمية المشاركة الوالدية من خلال :
  - برامج تليفزيونية وإذاعية توضح دور كل من المدرسة والبيت وواجباتهما وأهمية التعاون بينهما لصالح الطفل على أن يكون التخطيط لهذه البرامج التربوية بالاشتراك مع وزارة التعليم .

- عمل لقاءات وحوارات مع أخصائيين فى التربية وعلم النفس لتوضيح أهمية وضرورة المشاركة بين الطرفين.

- تنظيم ندوات لتوعية الأسر بحقوق أطفالهم ودورهم فى إعمال هذه الحقوق.

- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى إنشاء اتحادات أو روابط لأولياء أمور الأطفال بالروضة ينتخب فيها الآباء من يمثلهم للدفاع عن حقوقهم على أن تتلخص مهام عمل هذه الروابط فى الآتى: إعلان الأسر من خلال الإجابة عن استفساراتهم، وإقامة علاقات مع أسر أخرى، وتقديم معلومات وإرشاد وتوجيه من خلال مجلات تصدرها هذه الروابط، وتلقى شكاوى الآباء والنظر فيها ورفعها إلى السلطات المختصة إذا لزم الأمر بهدف إيجاد الحلول العاجلة لها.

- ضرورة وجود مجلس آباء ومعلمين خاص بمرحلة رياض الأطفال فى المدارس الخاصة والمدارس الحكومية وبخاصة التى تضم أكثر من مرحلة تعليمية (رياض أطفال وابتدائى) وليس مجلسا جامعا واحدا يضم المرحلتين ؛ وذلك لاختلاف طبيعة المشكلات التعليمية، واختلاف اهتمامات أولياء الأمور بكل مرحلة على غرار ما هو قائم فى كثير من الدول المتقدمة.

- التوسع فى إعداد دليل أولياء الأمور أو كتيبات إرشادية للتزود بالمعلومات عن تربية الطفل وإعداده للالتحاق بالروضة، والوقوف من خلالها على أهداف الروضة وفلسفتها، هذا علاوة على أن هذه المطبوعات يمكن أن تفيد الآباء الذين يتخلفون عن حضور اللقاءات أو مجالس الآبـــاء .

- تكثيف الجهود من قبل أنظمة الروضة بتوفير الأنشطة المختلفة لتفعيل قرارات الوالدين كشريك أساسى فى تعليم الطفل واتخاذ القرارات بدلاً من جعل مشاركة الوالدين محصورة فى حضورهم للمناسبات والاحتفالات فقط، ويمكن أن يتم ذلك من خلال عمل "مشروع مدرسة" لكل روضة عن طريقه يتم ترجمة أهداف الروضة وكيفية تنفيذ هذه الأهداف على مراحل، يشترك فى إعداد المشروع تنفيذه وتقويمه جميع أعضاء الفريق التربوى مع الآباء، وهو ما يعد فرصة حقيقة من فرص للتواصل بين الطرفين من جهة، وإشراك الآباء وتزويدهم بالمعلومات من جهة أخرى.

- تخصيص حجرة أو قاعة مناسبة لاستقبال أولياء الأمور – وبخاصة فى المدارس الحكومية التى تفتقر معظمها إلى ذلك – وتزويدها بمكتبة صغيرة تؤسس بما يقدمه الآباء من كتب زائدة عن حاجتهم كنوع من مساهمة الآباء فى النشاط المدرسى، فضلاً عن التزود بأكبر قدر من المعارف التى يحتاجونها، ويمكن كذلك عمل استعارة كتب للآباء تسمح لهم بالاشتراك مع أطفالهم فى اكتشاف الكتب المصورة "وبخاصة للآباء الأميين".

- الاسترشاد بخبرات الدول الأجنبية فى إدخال مادة "التربية الأسرية" كمادة أساسية فى مناهج المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية فى مدارس البنين والبنات على حد سواء لتبصير آباء وأمهات المستقبل بالطرق والأساليب السليمة لتنشئة وتثقيف الآباء ودورهم فى هذا المجال.

- تبادل الزيارات بين المنزل والروضة بغية إيجاد الأجواء المعتادة على تربية الطفل تربية سليمة ومتكاملة، وكذلك لتصحيح ما يقع من الأخطاء بالأسرة فى تربية الطفل بهدف توفير المناخ الثقافى والاجتماعى والتربوى المناسب للطفل داخل الأسرة الأمر الذى يوجد صلة قوية بين الطرفين.

- تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال (أثناء الخدمة وقبلها)، ومديرات الروضات ببعض المهارات والخبرات التى تسهم فى التوعية فن التعامل مع الوالدين هذا من جهة، ومن جهة خرى ضرورة تصحيح رؤى كل من المعلمين وأولياء الأمور ومعتقداتهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بالأدوار المسندة إليهم وعلاقة كل منهما بالآخر من أجل فهم أعمق وأوسع للمشاركة الوالدية.

- تنظيم اللقاءات لاجتماع أولياء الأمور مع معلمات الرياض تحت إشراف مدير الروضة بهدف الوقوف على مدى تقدم الطفل وتقويمه من جميع الجوانب، ومناقشة تنظيم القاعات، وحث الآباء على المشاركة خلال هذا اليوم فى الأنشطة مثل: تنظيم الكتب بالمكتبة، وتنسيق الحديقة، وتقديم بعض المنتجات الأسرية، وتنظيم الرحلات والإشراف عليها، أو دعوة الآباء مرة كل أسبوع داخل الفصول للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.

- إرسال منشورات دورية للآباء تحتوى على توجيهات تربوية، ومحدداً فيها أنواع البرامج التى تقدمها الروضة ومواعيدها، وأنسب الأوقات لهم كنوع من توثيق عرى التواصل بين الطرفين .

- لجعل الروضة توسع من دائرة عملها التربوى والتنموى بالمجتمع يمكن الاستفادة من الخبرات العالمية المعاصرة بخاصة الخبرة الفرنسية فى هذا المجال حيث أقامت ما يدعى "نادى معلومات Club Informatique" ببعض الروضات تديره بعض المعلمات بالروضة، ويعمل عدة مرات فى الأسبوع بعد ساعات اليوم الدراسى، أو فى أيام العطلات، وهو يهدف إلى تقديم برامج والدية وتثقيفية تسهم فى رفع الوعى الصحى لدى الآباء وإرشادهم للأساليب التربوية الصحيحة، علاوة على تقديم برامج والدية للتنمية المعرفة للطفل فيما يختص بتعلم اللغة وتنمية استعداداته للقراءة فى هذه المرحلة المبكرة عبر أنشط الحياة اليومية. وفى الوقت ذاته يهدف هذا النادى إلى تدريب الآباء على بعض التقنيات الحديثة كالحاسب الآلى، التصوير الفوتوغرافى، تعلم الخياطة للأمهات وغيرها كوسيلة لجذب الآباء للتعاون مع الروضة ورفع مستوى المهارات الوالدية لديهم وهو ما يعد فرصة ثمينة للقاء المعلمات مع الآباء والتعرف عليهم وإقامة صلات بينهم كصورة من صور الشراكة المثمرة بين الطرفين.

- الاسترشاد بالخبرات الأجنبية فى محاولة اجتذاب الآباء للشراكة مع الروضة من خلال تنظيم أمسيات حوارية تنموية داخل أو خارج الروضة يتم إدارتها من قبل متخصص للإجابة عن أسئلة واستفسارات الآباء، وفى وجود بعض ألوان الترفيه والطعام الجيد يتوفر مناخاً مفعماً بالود والترحيب بالآباء، كما يمكن أن يتم عرض هذه الأمسية وبعض معلومات أخرى عامة عن الروضة على شرائط فيديو تُرسل للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة نظراً لظروف عملهم، ومن ثم جعلهم على علم وصلة بما يجرى بالروضة، وحثهم على المشاركة فى برامجها.

- ضرورة ربط معظم الروضات بشبكة المعلومات (ويب) – على غرار ما هو قائم فى كثير من الدول الأجنبية المتقدمة – من خلال إنشاء موقع لكل روضة توضع فيه معلومات عن المؤسسة بصفة عامة وأنشطتها وفلسفتها وبرامجها. ويوجد كذلك مواقع لعديد من المجلات والأبحاث التربوية المنشورة عن الطفل والأسر للاستزادة وفتح مجال التواصل مع المنزل. ومن جانب آخر يعزز التواصل عن طريق البريد الإلكترونى E-mail تفعيل المشاركة الوالدية، فمن خلال هذه الوسيلة يستطيع الآباء – وبخاصة المتعلمين– التعرف أولاً بأول عن تقدم نمو الطفل، وتبادل المعلومات بصفة دورية مع المعلمات بالروضة، وهى وسيلة أو مثالية إذ أنها مفتوحة كل الوقت، الأمر الذى يسمح للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة بالتواصل مع المعلمات فى الأوقات المناسبة لهم.

- محاولة الاسترشاد بالخبرات الأجنبية فى اجتذاب الآباء للشراكة مع الروضة من خلال تنظيم أمسيات حوارية تنموية داخل أو خارج الروضة يتم إدارتها من قبل متخصص للإجابة عن أسئلة واستفسارات الآباء، وفي وجود بعض ألوان الترفيه والطعام الجيد يتوفر مناخ مفعم بالود والترحيب بالآباء، كما يمكن أن يتم عرض هذه الأمسية وبعض معلومات أخرى عامة عن الروضة على شرائط فيديو تُرسل للآباء الذين يتعذر مجيئهم للروضة نظراً لظروف عملهم، ومن ثم جعلهم على علم وصلة بما يجرى بالروضة، وحثهم على المشاركة فى برامج الروضة.

❖ خاتمـــة :

فى الختام نستطيع القول بأن المشاركة الفاعلة تعد توءم التربية الفاعلة، فعلى المدارس أن تفعل كل شيء لكى تخترق المعارف المدرسية الأسر، وبالعكس يمكن أن تثرى الثقافات الأسرية الثقافة المدرسية. فالمدارس من جانبها تثير عمليات لتحاكى التعلم، وفى الوقت ذاته تنسج رابطة قوية بين التلاميذ. فالعملية التربوية بكل أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها أطراف عدة من أهمها الأسرة والمدرسة حيث يتفاعلان معا لتأدية هذه الرسالة على خير وجه للتوصل إلى النتائج المرجوة ، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين المنزل والمدرسة لتحقيق المشاركة الوالدية فى التعليم. وربما كانت هذه الدراسة محاولة فى حاجة إلى دراسات أخرى تالية، لتوضيح وتفسير المجال من جوانبه المختلفة، فى مراحل تعليمية أخرى .

❖ بحوث مقترحة :

١- تفعيل المشاركة بين الأسرة والمدرسة الابتدائية فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية.

٢- دراسة لمعوقات المشاركة الوالدية فى مصر وكيفية القضاء عليها.

٣- دراسة لتقويم المشاركة الوالدية في المدارس المصرية على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

٤- دراسة للتربية الوالدية من منظور مقارن.

المراجـــع

(١) **مـنظمة الأمـم المـتحدة للتربـية والـثقافة والعلوم:** المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسـئولين عـن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية، التعليم من أجل التنمـية ومواجهــة تحديـات القرن الحادى والعشرين، ١١ – ١٤ يونيو، القاهرة، اليونسكو، ١٩٩٥، ص ٢٥.

(٢) **عـبد اللطـيف محمـود محمد :** مجالس الأمناء صيغة لربط المدرسة بالمجتمع – دراسة ميدانية فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٥، ص ٧١.

(٣) **الهيـئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمى حول " التربية للجميع " :** الإعلان العالمى حول التربـية للجمـيع وهكيلية العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسى ، المؤتمر العـالمى حـول التربية للجميع ، جوميتين ، تايلاند، ٥ – ٩ آذار مارس ، ١٩٩٠ ، ص ص ٦–٧.

(٤) **جـاك ديلـور وآخرون :** التعليم ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢٩.

(5) **National Centre for Education Statics:** Fathers' Involvement in their children's schools. Main Pages for NCES Electronic catalog. 21 Juin 1999 (http:// nccs.ed.gov/pubs 98/ fathers/ intro.htm), 1997.

(6) **Les Familles et l'Ecole:** Dossier de presse "renforcer les relations entre les familles et l'école, (http: // www.partenariat école – famille. htm1), p, 1 of 8.

(٧) **حسـين كامل بهاء الدين :** فى مقدمة كتاب عن تأليف سوزان م.سواب ، تنمية المشاركة بيـن البيـت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ٤ .

(٨) **وزارة التعلـيم بالاشـتراك مع البنك الدولى:** كلمة السيدة سوزان مبارك فى ندوة التعليم لمـرحلة الطفولة المبكرة فى ٢١/٥/٢٠٠١، القاهرة ، قطاع الكتب، مايو، ٢٠٠١، ص ١٧.

(٩) **نجوى يوسف جمال الدين:** التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة رؤية متجددة حول الأهداف والمضـامين الـتربوية ، مجلـة العلـوم التربوية، عدد خاص عن التربية الخاصة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، يناير ٢٠٠٣، ص٢٧.

(١٠) **سامى عبد السميع نور الدين:** دعم العلاقة بين المجتمع ومؤسسة التعليم فى ضوء بعض الخـبرات الأجنبـية ، المركز القومى للبحوث التربية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٩، ص ١.

(١١) **وزارة التربـية والتعليم:** الإدارة العامة للمعلومات والإحصاء والحاسب الآلى، إحصاءات التعليم قبل الجامعى لعام ١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٣م.

(١٢) **ناديـة يوسف كمال:** المشاركة الوالدية مدخل فعال لدور الأسرة فى المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٦٣، يوليو ١٩٩٧، ص ١٣٦.

(١٣) **مـنى أحمد الأزهرى وثناء يوسف الضبع:** مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات "دراسـة تحليلـية مقارنـة"، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الرابع، المجلد العاشر، ١٩٩٧.

(١٤) رئـيس مجلـس الـوزراء قرار رقم **٣٤٥** لسنة **١٩٩٧** بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦، ص ٥٠.

(15) **Stronike Goodlad :** School university Partnership in action, concepts, Cases and concernes, Teacher Colleg, Colombia University, New York and London, 1996, P.235.

(16) **Elithabeth Bautier et al. :** Etablissements et Partenaires, Stratégies Pour des Projects Communs, INRP, Univiersté Paris VIII, 1993, P.14.

(17) **Boston Ken & Crafter Gerg:** Parents and schools policy, Department for Education and Childrens' Services, (http:// www. parental participation in education. html). 2003. pp 1 of 3.

(١٨) **بـيومى محمد ضحاوى :** التوازن المفقـود بين الأسـرة والمدرسـة ، المؤتمر السنوى الأول للطفـل المصـرى ، مجلـد٢ ، جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة ، ١٩٨٨.

(١٩) **حسين عبد الله بدر السادة** : دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، العدد الخامس والثلاثون ، السنة الحادية عشر، الرياض، رسالة الخليج العربى، ١٩٩٠.

(٢٠) **لورنس بسطا زكرى** : التعاون بين المدرسة والبيت، أساليبه ومعوقاته (دراسة ميدانية)، الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٠، صـ ١٥.

(٢١) **سوزان م. سواب** : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، سلسلة الكتب المترجمة (٦)، القاهرة، ١٩٩٥.

(٢٢) **نادية يوسف كمال:** مرجع سابق ، ص ٢٠ .

(٢٣) **منى أحمد الأزهرى، وثناء يوسف الضبع:** مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات "دراسة تحليلية مقارنة"، مرجع سابق

(٢٤) **عيد على محمد حسن:** برنامج مقترح لتفعيل دور أولياء الأمور فى العملية التعليمية / التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث والعشرون، جزء ٢، ١٩٩٩.

(٢٥) **فاطمة يوسف المعضادى:** مدى إدراك الوالدين للمشاركة الوالدية فى برامج طفل ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٢، سبتمبر ٢٠٠٠م.

(٢٦) **حياة المجادى، وفرماوى محمد فرماوى:** أساليب مشاركة الوالدين فى برنامج رياض الأطفال بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثانى، أبريل ٢٠٠٣م.

(27) **Centre Pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement:** les Parents Partenaires de l' Ecole, Paris, Editions de l' OCDE, 1997.

(28) **Françoise Lorcerie: La Coopération de parents et des Maîtres :** Une approche non Psychologique, ville Ecole- Intégration, Enjeur No. 114, 1998.

(29) **Tean-Claud Pujol & Cécile Gontier** : L'école et les Parents: Pratiques et Représentations, L'Orientation scolaire et professionnelle, No. 2, Volume 27, 1998.

(30) **Denis Leroy:** Rapprocher les parents de l'école, Information Sociales, No 75, 1999.

(31) **AGIEM: les relations** "école et Famille "Pour une réelle, coéducation, le Courier des Maternelles, revue de l' AGIEM, No 103, mou 1999.

(32) **Françoise Véronique:** les méres des milieux populaires face à l' école maternell-accès à l' information et rapport à l' institution, les sciences de l' Education. Pour l' ére nouvelle, No 4, vol.33., 2000.

(33) **Dominique Glasman:** Quelques interreogations sur le mot d'ordre D' "implication des familles dans l'école, "université de Saint – Etienne, 2001".

(34) **Féderation des Communautés de Parents :** Getting the Facts about parent Participation in the School, FCCPQ, Quebéc, October 2001.

(35) **Dominique Glasman :** les Relations Familles- Ecole, Conférence-Debat. Mercredi 20 Novembre 2002 : Université de Savoi, 2002.

(36) **Catherin Reant- Uamrin :** Ecole et Famille, Problème de Communication du Conseil de l' Urgence, (http:// www. Partenariat Ecole- Parents.html, 2003

(37) **Vivane Guerdain:** La Formation des enseignats au partenariat avec les familles. bilan et perspectives-, Pédagogie Spécialisé, Mars 2003.

(٣٨) **جيهان أبو راشد** : التنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل العربى، مؤتمر نحو مستقبل ثقافى أفضل للطفل العربى، القاهرة، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، ٢٩ أكتوبر – نوفمبر ١٩٨٨، ص ٤.

(٣٩) **مصر تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٣** : المشاركة فى التنمية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، معهد التخطيط القومى بالقاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١.

(٤٠) **السيد عبد العزيز البهواشى** : تصور مقترح لتنشئة الطفل المصرى فى ضوء النظام العالمى الجديد، المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى " تنشئة فى ظل نظام عالمى جديد " ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٣ ، ص ٦٤ .

(41) **Iram Siraj – Blatch Ford & Priscille Clarke:** Supporting identity, Diversity and Language in the Early Years, Open University Press, Bukingham, 2001, P.103.

(٤٢) **ينظر على سبيل المثال:**

- **Epstein, J.L.:** Effect on Student achivement of teacher practices of Parent Involvement, in S.Silvern (ed.),. Greenwich (TJAI, 1991, pp. 261-276)
- **Boston Ken & Crafter Gevg :** Parents and School Policy, OP.Cit., p. 1 of 5.

(٤٣) **محمـــد صـــديق محمد حسن** : التكامل بين المدرسة والبيت، مجلة التربية للجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم، العدد ٢٩٦ السنة ٢٢٠ مارس ١٩٩١، ص١٠.

(٤٤) **وزارة التربيـــة والتعلـــيم** : إنجـــازات التعليم فى مصر، تقرير مقدم إلى اجتماع المتابعة الـــوزارى الخـــامس للدول التسع (E9) ، القاهرة، قطاع الكتب، ١٩-٢١ ديسمبر ٢٠٠١، ص ١٣.

(٤٥) **وزارة التربيـــة والتعليم** : مبارك والتعليم – التعليم المعرفى فى مجتمع المعرفة، القاهرة، قطاع الكتاب، ٢٠٠٣ م، ص ١٠٦.

(٤٦) **حسين كامل بهاء الدين** : كلمة فى افتتاح الملتقى التشاورى الإقليمى حول تعزيز الشراكة فى المجتمع الذى عقد بالقاهرة فى الفترة ٨ إلى ١١ مارس ٢٠٠٣م، مجلة التربية والتعليم، العدد الثامن والعشرون، ٢ ربيع ٢٠٠٣م، ص ١٥.

(٤٧) **وزارة التربية والتعليم** : مبارك – التعليم المعرفى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٤٨) ــــــــــــــ : المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص١٣٨ – ١٤١.

(٤٩) **المجلـــس العـــربى للطفولـــة والتنمية** : مشروع وثيقة دور الجمعيات الأهلية فى تفعيل الخطة العربية للطفولة، ٢٠٠٤ – ٢٠١٤م، أبريل ٢٠٠٣، ص ٨.

(٥٠) **وزارة التربيـــة والتعليم** : مبارك والتعليم – التعليم المعرفى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ١٠٦.

(٥١) **فاطمة يوسف المعضادى** : مدى إدراك الوالدين للمشاركة الوالدية فى برامج طفل ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص ٢٧٥.

(٥٢) **بيومى محمد ضحاوى** : التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة، مرجع سابق، ص ٥٣.

(٥٣) **المرجع السابق** ، ص ٦١.

(54) **Karther, D.G. & Lowden F.y** : Fostering Effective Parent Involvement, Contemporary Education, G9,1, 1997, pp. 20-21..

(55) **Dan, Jesse: Increasing Parental Involvement** : A key to student achievement "in what's NoteWork on learner Schooling, Colavado, MCREL, 1995, pp. 19-26.

(٥٦) **نجوى جمال الدين** : مرجع سابق ، ص ٢٧.

(٥٧) **سوزان م. سواب** : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ – ٢١.

(58) **Macleod F., (ed) Parents & Schools:** The Contemporary Challenge, London, Falmer Press, 1989, P.1.

(٥٩) **حسين عبد الله بدر** : دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ – ٧٣.

(٦٠) **محمد صديق حسن** : التكامل بين المدرسة والبيت، مرجع سابق، ص ص ١٠١– ١٠٢.

(61) **Lorçerie Françoise** : Parents Partenaires, (http://www.familles.org/cellule/ fr/ document ecole. html), December 2001, P. 4 of 8.

(٦٢) **عبد الفتاح جلال** : تقديم لكتاب سوزان م. سواب: تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، مرجع سابق، ص ٩.

(٦٣) **بيومى محمد ضحاوى** : مرجع سابق ، ص ٨٠ .

(٦٤) **عبد الفتاح جلال** : تقديم مرجع سابق ، ص ٩ .

(٦٥) **بيومى محمد ضحاوى**: قضايا تربوية مدخل إلى العلوم التربوية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربى، الطبعة الثانية، ١٩٩٩/٢٠٠٠، ص ٣١.

(٦٦) **حياة المجادى وفرماوى محمد فرماوى** : مرجع سابق، ص ١١.

(67) **Develay Devora** : Des Typlogies Familleales au Service de la Conception de la relation école-Famille, Université de Liège, Bruxelles, P.1

(٦٨) **هدى الناشف** : رياض الأطفال، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١١٥.

(69) **Hornby Garry** : Improving Parental Involvement, Cassel education, London and New Yourk, 2000, p. 33.

(70) **Epstein, J.L.** : School / Family / Community Partnerships, Caring for the children we share, Phi Delta Kapa, 1995, pp. 701-707.

(71) **S.M. Swap** : Developing Home- School Partenrship, from concept & Practice, Teachers College, Colombia, 1993, P.57.

(٧٢) **سعيد عبد الله المنذرى** : أهمية تعاون البيت مع المدرسة، النشرة التربوية للمملكة العربية السعودية، ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٣، ص ص ٧-١٠

(73) **Macbeth Alastaire** : L'enfant Entre L'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans des payes de la communautés Européenne, Bruxelles, 1997, pp.27-28.

(٧٤) **وزارة التربية والتعليم** : النشرة التوجيهية للعام الدراسى ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤، الإدارة العامة لرياض الأطفال، القاهرة، ص ص ٢٤ -٢٥.

(٧٥) **جبريل كالف** : سيكولوجية طفل الروضة ، (ترجمة طارق الأشرف) ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٩٩٥، ص ١٥٧.

(٧٦) **نادية يوسف كمال** : المشاركة الوالدية مدخل فعال لدور الأسرة فى المدرسة ، مرجع سابق ، ص ١٥٢.

(٧٧) **سوزان م. سواب** : تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، مرجع سابق، س ٢٦.

(78) **EURYDICE** : La place des parents dans les systèmes Educatifs de l'Union Européenne, (http://www.eurydice.ovg),2002,p.1of7.

(79) **Ibid**, p. 3 of 7.

(80) **Ibid**, p. 4 of 7.

(81) **Unité Européenne d'Eurydice**: Conseils consultatifs et autres formes de participation sociale dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Bruxelles, 1996, P.77.

(82) **Ibid,** P. 25.

(83) **Ibid**, P. 40 – 41.

(84) **Ministère de l'Education Nationale :** Les parents et l'Ecole, (http://www.educationgow. fr.html.),2004,PP.40-41.

(85) **Unité Européenne d'Eurydice :** Les chefs d'Etablissement sociale des l'Union Européenne, Bruxelles, 1999, P.50.

(86) ____________ : EURYBASE, base de données sur les systèmes éducatifs des pays de l'Union Européenne et de l'AELE/EEE, Bruxelles, 1996, P.7.

(87) **Ibid,** P.15.

(88) **EURYDICE** : La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Op. cit. P. 2 of 7.

(89) **Ibid,** P. 23 of 7

(90) **Ibid,** P. 7 of 7.

(91) **Ministère de l'Education:** Le conseil de participation, Communiqué, de presse, (http://www.pi.be/ofapec.index.ht),2002,PP.1-2of3.

(92) **EURYDICE:** La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne, Op. Cit., p. 5 of 7.

(93) Ibid, P. 6 of 7.

(94) **Fédération des communautés des parents :** Getting the facts about parent particepation in the school, Op, Cit., pp. 3-7.

(٩٥) **الدليل الاحصائى لمحافظة الفيوم عام ٢٠٠٠**، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، الجزء الأول، أبريل ٢٠٠١، ص١.

اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث



د. مها صلاح الدين محمد حسن (*)

أولاً : مشكلة البحث :

أصبحت قضية البيئة من أهم القضايا التي نالت اهتمام العديد من العلماء والمتخصصين خلال القرن الحادي والعشرين باعتبارها أحد الأركان التى تعتمد عليها التنمية المستدامة في كافة البلدان المتقدمة منها والنامية على حد سواء .

وتتعرض البيئة في الوقت الحالي للعديد من المشكلات التى بدأت تظهر آثارها على جميع الكائنات الحية بصورة أصبحت تهدد هذه الكائنات وتنذر بفناء العديد منها ومن أكثر هذه المشكلات إلحاحاً التلوث بكافة أشكاله وصوره باعتباره تهديداً واضحاً لمختلف أوجه الحياة فضلاً عن آثاره بعيدة المدى والتى تنذر بالقضاء على الجنس البشري بأكمله [1] .

ومشكلة التلوث ليست وليدة اليوم بل ترجع جذورها إلى مئات السنين وعلى وجه الدقة في العلاقة الأزلية بين الإنسان وبيئته، فالإنسان منذ أن هبط على ظهر الأرض وهو في صراع مع البيئة، تارة لإخضاعها والسيطرة عليها، وأخرى تلاطمه وتؤثر على بقائه، ومن هذا المنطلق لم يعد من المقبول النظر إلى البيئة ككيان جامد ومنفصل لا يجب الاقتراب منه بل أن هناك ضرورة لإيجاد علاقة متوازنة بين الإنسان والبيئة أساسها المصلحة المتبادلة التى تتيح للإنسان إستمراره وللبيئة دوام التوازن، فجهل الإنسان بالحقائق البيئية يخلق مشكلات متعددة له وللكائنات الأخرى، ولذلك فهناك مطلب ملح لإيجاد نظرة تكاملية لإدراك المشكلات البيئية وارتباطها بالسلوك الإنساني. وباعتبار أن الإنسان هو مصدر هذا التلوث عن وعي منه أحياناً، وبغير وعي في أحيان أخرى فإن الآمال تنعقد على زيادة وعيه للمحافظة على البيئة وصيانتها لصالح أجيال الحاضر والمستقبل[2] .

(*) مدرس بقسم رياض الأطفال ، كلية التربية النوعية – بنها .

إن طـــرح قضـــية موقف الإنسان من البيئة واتجاهه نحوها لا يتم إلا من خلال نظرة ثنائـــية، البيئة في مقابل الإنسان / الإنسان في مقابل البيئة ، فهذه النظرة تفترض تأثيرات سببية مباشـــرة بيـــنهما ، كمـــا أن العلاقـــة التبادلية الرشيدة بينهم توجه جهود التنمية وتعمل على نقل المجتمع من واقع إلى آخر أفضل منه.

ويتطلـــب مواجهة مشكلة التلوث البيئي والحد من آثارها تضافر كافة قطاعات المجتمع وفـــئاته ومـــن بين هذه القطاعات التى يمكن أن يكون لها دور فعال قطاع الشباب لما يمثله هذا القطاع من ثقل ديمجرافي بلغ ٣٤,٣% من إجمالي سكان جمهورية مصر العربية (٣) ، وإذا تركنا قطـــاع الشباب بعامة واتجهنا لقطاع الشباب الجامعي بصفة خاصة – وذلك من منطلق – أن هذا القطـــاع يتميز بالعديد من السمات والخصائص التى تؤهله بقيادة كافة الجهود والأنشطة التى تحد من تلوث البيئة، فضلاً عن أن سلوكياته تمثل عاملاً مهماً ومؤثراً في تبني كافة الجهود الإيجابية التى تعمل على تعديل السلوك الإنساني والاتجاهات نحو البيئة المحيطة (٤) .

وتحـــتاج هـــذه النوعية من الشباب إلى التربية البيئية التى تقوم بها المنظمات الحكومية والأهلـــية والجامعـــات والمعـــاهد – مـــن مـــنطلق – أن التربية البيئية مدخل من المداخل التى تهتم بإكساب الطلاب المعارف والمعلومات وتنمي المهارات نحو البيئة وحمايتها .

وإذا كانـــت التربـــية البيئـــية تهـــتم بالتدعيم الإيجابي لسلوكيات الطلاب من خلال ثقل مهـــاراتهم وزيـــادة معارفهم ومعلوماتهم، فإن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى مزيد من الجهد الذي نضـــمن بـــه تحويل الشباب من عنصر يشكل عبئاً على البيئة إلى عنصر يكون محافظاً عليها، باعتبار أن الشباب وغيرهم هم الذين يمارسون نشاطاتهم المختلفة في البيئة وعليهم يقع عبء تقدم المجـــتمع ، كمـــا أن درجة وعيهم واتجاهاتهم نحو البيئة يؤثر تأثيراً بالغاً على استخدامهم لبيئتهم وتعاملهم معها (٥) .

وبالـــرجوع إلـــى البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بموضوع البيئة وحمايتها من التلوث، اتضح من دراسة "**الشافعي عبد الحق ١٩٨٩**" أهمية الخبرات والأنشطة البيئية التى يتم من خلالها تنمية اتجاهات الطلاب نحو البيئة، باعتبارها مدخلاً لتدعيم اتجاهاتهم نحو حمايتها من التلوث (٦) .

وأشـــارت دراسة " **أحمد حمدي عفيفي ١٩٨٩**" والتى كانت تهدف إلى التعرف على أثـــر مـــناهج المـــرحلة الإعداديـــة في تنمية اتجاهات تلاميذ هذه المرحلة نحو البيئة المصرية

ومشـــكلاتها، إلـــى وجود فروق بين الطلاب حول إتجاهاتهم نحو البيئة ومشكلاتها قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية وبين اتجاهاتهم عند الإنتهاء منها (٧) .

كما توصلت دراسة "**لاورامي نيل كرستين**" **(1991- Lauer Amy Kristine)** إلى أهمـــية توافر برامج بيئية مطورة لطلاب الجامعات مما يسهم بإيجابية في تعديل سلوكياتهم نحو البيئة وطرق التعامل معها (٨) .

وفـــي دراســـة "**تظيمة أحمد سرحان ١٩٩٢**" عن إدراك طلاب المدارس لتلوث البيئة ودور الخدمـــة الاجتماعية في تنميته، أكدت على ضرورة العمل على أن يشارك أهالي المجتمع فـــي القضاء على أسباب تلوث البيئة وزيادة إدراكهم لمشكلاتها والمشاركة في كافة البرامج التى تسهم في الحد من تلوثها (٩) .

وفـــي دراســـة "**محمود محمد محمود ١٩٩٣**" عن دور المشرف الاجتماعي في تنمية الوعـــي البيئي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أوصت بضرورة استثارة الطلاب للمشاركة في الأنشطة البيئية ومساعدة إدارة المدرسة للمشرفين في توفير كافة الإمكانات الخاصة للحد من التلوث البيئي بالإضافة إلى ضرورة تدريس مقرر عن البيئة لدى الطلاب وخاصة منذ بداية المراحل التعليمية (١٠) .

كما أوصت دراسة **أحمد حسني إبراهيم ١٩٩٤** بضرورة العمل على تكوين وعي بيئي لكافـــة فئات المجتمع وطوائفه والعمل على إكسابهم المعرفة والفهم والمعلومات الأساسية الخاصة بالبيـــئة وأســـباب تلوثهـــا، كمـــا أكدت الدراسة نفسها على ضرورة مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات على إشباع حاجاتهم دون الإخلال بالمحيط البيئي (١١) .

وأوضـــحت دراســـة **الشافعي عبد الحق جاد ١٩٩٥** بضرورة الاهتمام بكافة العناصر اللازمـــة للتـــنوير البيئي مع إعداد وإرسال نشرات دورية وكتيبات بصفة مستمرة إلى المعلمين بمدارســـهم تتضـــمن أحـــدث الأســـاليب للتعامل مع عناصر التنوير البيئي من أجل تحقيقها لدى طلابهم (١٢) .

وفي دراسة **ليوتشيه هيسنج ١٩٩٦ "Liu- Chieh Hsing"** تبين أن برامج التعليم البيئـــي المتطورة التى تدرس في جامعات تايوان ساهمت في تدعيم اتجاهات الطلاب نحو حماية بيئتهم وإن هذه البرامج فعالة ولها القدرة على إكسابهم معارف وقيم لم تكن موجودة من قبل(١٣) .

وتوصلت دراسة **محب محمود الرافعي ١٩٩٧** عن التنوير البيئي إلى أن المستوى العام للتـنوير البيئي يقل عن حد الكفاءة، وأوصت نفس الدراسة بضرورة التأكيد على أبعاد وعناصر التـنوير البيئي في مقررات ومناهج كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية مع ضرورة تـنوع الأنشـطة التعليمية في مجال خدمة البيئة وصيانتها ودعوة الطالبات للمشاركة في البرامج البيئية (١٤) .

وأوضـحت دراسـة **عصـام توفيق قمر ١٩٩٧** عن دور جماعات النشاط الاجتماعي بالمدرسـة الـثانوية في تنمية الوعي البيئي للطلاب بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعـض الدول- أهمية البرامج والأنشطة التى تمارسها جماعات النشاط الاجتماعي لتنمية الوعي البيئـي ، وهـي عقـد الندوات والمحاضرات عن البيئة وتنظيم المسابقات الثقافية والعلمية حول البيئة، وعمل مجلات حائط عن البيئة، كما أوضحت الدراسة نفسها أن أهم المعوقات التى تحول دون أداء جماعـات النشاط لدورها في تنمية الوعي البيئي هي قلة الميزانيات المخصصة لبرامج التوعية البيئية (١٥) .

وفـي دراسـة **ديـن هينـي وآخرون ١٩٩٧ Dean Hini et al** حول العلاقه بين الاتجاهـات البيئـية والسـلوكيات أوضحت نتائجها أن الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو البيئة المحيطة بهم يسهم في تدعيم سلوكهم نحو حماية البيئة والمحافظة عليها من مسببات التلوث، كما أن السلوكيات السلبية تجاه البيئة ما هي إلا نتاج لاتجاه سلبي خاطئ ومعارف غير واضحة حول البيئة (١٦) .

كمـا أوصت دراسة **رفعت محمد علي ١٩٩٨** بضرورة بناء برامج إرشادية للمواطنين محددة تحديداً دقيقاً فيما يتعلق باستخدام المبيدات وعناصر البيئة المختلفة إلى جانب وضع برامج إعلامية تحتوى على مادة بيئية تهدف إلى تعريف السكان بكافة أشكال التلوث، والأضرار الناجمة عـن السـلوكيات الخاطـئة مثل الإسراف في مياه الري وفي استخدام الأسمدة والمبيدات وإلقاء الحيوانات والمخلفات في الترع وقنوات الري (١٧) .

كما توصلت دراسة **دايمونـد كارين، ميسرلين ١٩٩٩ "Diamcond Karen and Misser Lynn"** إلـى ان اتجاهـات الطـلاب نحـو البيئة تكون أكثر إيجابية ومحققة للأمال المـرجوة فـي الحفـاظ علـيها كلما أتيحت الفرصة لمشـاركتهم في أنشطة وبرامج بيئية تدعم سلوكهم (١٨) .

وأشـــارت دراسة **محمد إبراهيم المنوفي، وياسر مصطفى على ٢٠٠٢ إلى أن الوعي** البيئي يعد مطلباً أساسياً لكل مواطن يعيش هذا العصر، كما أكدت الدراسة نفسها على أن النشاط المدرســـي يعــد من مقومات العملية التربوية التى تسهم في تحقيق أبعاد الوعي البيئي وأوصت بضـــرورة إكســاب التلاميذ المعلومات البيئية الصحيحة ودعم ما لديهم من معلومات تجاه البيئة المحيطة بهم (١٩) .

وأكــدت دراســة **أولــيفر تــروبات وآخرون ٢٠٠٣ "Oliver Trobat at el"** أن ســلوكيات الأفراد وتفكيرهم وتصرفاتهم تؤثر على البيئة المحيطة بهم، كما بينت الدراسة نفسها مجموعة من النتائج التي تمثلت في ضعف فهم الطلاب للبيئة المحيطة وضعف إدراكهم للمخاطر والمضـــار الــتى تــتعرض لها البيئة وعدم قدرتهم على التعامل مع المشكلات البيئية في وجود البرامج البيئية التقليدية (٢٠) .

ومن خلال تحليل الباحثة لما سبق عرضه من دراسات سابقة يمكن تحديد مجموعة من الحقائق منها :

١- أن التربــية البيئــية مــن أهــم المداخــل الحديثة التى تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات التى تدعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة.

٢- يرجع الاهتمام المتزايد بقضية البيئة وحمايتها من التلوث إلى أنها ركن تعتمد عليها التنمية المستدامة.

٣- ضـــرورة توافــر المعلومـــات والمعارف للأفراد عن البيئة من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التى تقدم من مؤسسات المجتمع وهيئاته.

٤- أهمــية الــنماذج البيئية المتطورة في التأثير على سلوكيات الطلاب تجاه البيئة المحيطة بهم والحفاظ عليها من التلوث.

٥- تعــد المشـــاركة من قبل أهالي المجتمع بصفة عامة ، والطلاب بصفة خاصة بمثابة دعامة أساسية في برامج حماية البيئة والقضاء على الأسباب الحقيقية للتلوث.

٦- أهمــية العمــل على تكوين وعي بيئي لكافة فئات المجتمع وطوائفه ، والعمل على إكسابهم المعارف والمعلومات الأساسية الخاصة بالبيئة، وذلك من خلال بناء برامج إرشادية للطلاب للاستفادة منها في التعامل مع المسببات الأساسية للتلوث.

٧- ضـــرورة توفـــير البرامج الإعلامية التى تشتمل على مواد بيئية فعالة للتعامل مع مسببات التلوث وتفادي الأضرار الناجمة عن السلوكيات الخاطئة.

٨- أهمـــية السلوكيات الإيجابية للطلاب تجاه البيئة والتي تسهم في الحفاظ عليها والقضاء على المسببات الرئيسية للتلوث.

٩- أهمـــية الأنشـــطة البيئـــية باعتـــبارها مقوماً تربوياً يمكن أن يسهم في تحقيق الوعي البيئي المطلوب .

ومـــن هنا كانت أهمية دراسة موضوع اتجاهات الشباب الجامعي نحو حماية البيئة من الـتلوث، وعلـــيه فقـــد تحددت مشكلة الدراسة الراهنة في **اتجاهات طالبات قسم رياض الأطفال ببعض كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث.**

ثانياً: أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الراهنة إلى ما يلي :

١- تعـــد هـــذه الدراســـة بمـــثابة اســـتجابة واضحة للنـــداءات المتواصلة من كافة المؤسسات والمـــنظمات للاهـــتمام بقضية البيئـــة والتعامل مع العوامل المساهمة في تلوثها والتى تؤثر على توازنها .

٢- تكتســـب هـــذه الدراســـة أهميتها في أنها تعمل مع قطاع حيوي من قطاعات المجتمع وهو الشـــباب الجامعـــي التي تنعقد عليه الآمال ، وتتجه إليه الأنظار باعتباره الوسيلة الحية التى يمكن من خلالها الحفاظ على البيئة من التلوث.

٣- تعـــد مشكلة التلوث البيئي من أهم المشكلات التى زاد الاهتمام بها في الوقت الحالي ، وأن الاهـــتمام من الجانب التربوي بها يعتبر تدعيماً لمكانة العملية التربوية وتدعيماً لوجودها في المجتمع.

٤- توصـــية الكثير من الدراسات والبحوث بضرورة الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين والتعرف على اتجاهاتهم نحو البيئة المحيطة بهم.

٥- اتجاه الدولة في الوقت الحاضر نحو زيادة الاهتمام بمشكلات التلوث البيئي لما لها من عظيم الأثر على كافة عمليات التنمية المستدامة.

ثالثاً: أهداف الدراسة :

تحاول الدراسة الراهنة تحقيق هدفين رئيسين هما:

١- الوقوف على طبيعة اتجاهات طالبات قسم رياض الأطفال ببعض كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث .

وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية :

- الوقوف على طبيعة المعلومات والمعارف المتوافرة لدى طالبات كليات التربية النوعية بمصادر التلوث البيئي .
- الوقوف على طبيعة النواحي العاطفية والوجدانية لطالبات كليات التربية النوعية نحو المحافظة على معالم البيئة .
- الوقوف على طبيعة سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية في حماية البيئة من التلوث .

٢- التوصل إلى تصور مقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو حماية البيئة من التلوث.

رابعاً: تساؤلات الدراسة:

تنطلق الدراسة الراهنة من تساؤلين رئيسين هما:

١- ما اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث؟

وينبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية المتمثلة فيما يلي:

(أ) ما طبيعة المعلومات والمعارف المتوافرة لدى طالبات كليات التربية النوعية عن تلوث البيئة ؟

(ب) ما طبيعة النواحي العاطفية والوجدانية لطالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

(ج) ما طبيعة سلوكيات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

٢ - ما التصور المقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لطالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث ؟

خامساً: مفاهيم الدراسة وإطارها النظري:

١- الاتجــاه :

تعــددت الــتعريفات التى تناولت مفهوم الاتجاه فهناك من عرفه بأنه "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً معيناً عليها سواء بالقبول أو الرفض (٢١).

وعرف أيضاً بأنه "إستعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التى تثير هذه الاستجابة" (٢٢).

ويــراه آخــر بأنــه " الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء بيئته الطبيعية من حيث استشعاره بمشــكلات البيــئة أو عــدم استشــعاره واســتعداده للمســاهمة في حل هذه المشكلات وتطوير ظــروف البيــئــة على نحو أفضل ، وكذلك موقفــه من استغلال الموارد الطبيعيــة في هــذه البيــئة اســتغلالاً راشداً كان أم جائراً وموقفه من المعتقدات السائدة فيها رفضاً أو قبولاً سلباً أو إيجاباً (٢٣).

ويعــرف أيضــاً بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء حماية البيئة من التلوث من حيث استعداده للمساهمة في حماية البيئة أو عدم استعداده" (٢٤).

كمــا عــرف بأنــه "أســلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعــات والقضــايا الاجتماعــية أو أي حدث في البيئة بصورة عامة، والمكونات الرئيسية للاتجاهات هي الأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات والنزوعات ورد الفعل (٢٥).

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات تضع الباحثة تعريفاً إجرائياً للاتجاه يتواكب مع دراستها الراهنة فيما يلي :

"رد فعــل مكتسب أو متعلم من خلال التنشئة الاجتماعية لطالبات كليات التربية النوعية نتــيجة مرورهن بالعديد من المواقف والخبرات التى أدت إلى تنظيم سلوكهن نحو البيئة ويشتمل على ما يلي :

(أ) **الجانب المعرفي** : ويتضمن ما يتوافر للطالبة من معلومات وحقائق ومعارف ومدى وعيها بأشــكال الــتلوث ومصادره ومخاطره وفهم الطالبة وإلمامها بكل ما يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالبيئة سواء كان هذا التغيير بفعل الإنسان أو بفعل الطبيعة .

(ب) الجانب الوجداني: وهو الموقف الشعوري الخاص بالطالبة تجاه البيئة وحمايتها من مصادر التلوث وفقاً لما توفر لها من معلومات وحقائق سواء كان هذا الشعور إيجابياً أو سلبياً .

(ج) الجانـب السـلوكي: ويقصد به مدى استجابة ومشاركة الطالبة في حماية البيئة ومعدل هذه المشـاركة كالاستخدام الراشد لموارد البيئة والتعامل الحكيم مع الموارد البيئية التى لا دخل للإنسان في وجودها، كذلك المشاركة في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج حماية البيئة .

سمات الاتجاهات :

يمكن الإشارة إلى أهم سمات الاتجاهات فيما يلي :

١- أنهـا مكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى الخبرات التى يتعلمها الفرد خلال حياته ، ويظهر التعبير عن الاتجاهات من خلال المواقف المختلفة [٢٦] .

٢- تختلف في مدى قوتها من شخص إلى آخر.

٣- تساعد الفرد على التكيف الاجتماعي والتجانس مع الجماعة ومع الحياة الواقعية [٢٧] .

٤- لا تتكون من فراغ ولكن تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات .

وظائف الاتجاهات :

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات فيما يلي:

١- تعظم العمليات الواقعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

٢- تنعكس على سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتعامله.

٣- تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة في شيء من الاتساق والتوحد دون تردد[ا].

٤- تحمل الفرد على التفكير والإدراك الواعي بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة.

طرق تكوين الاتجاهات :

هناك طرق عديدة يكتسب من خلالها الفرد اتجاهاته من أهمها :

- تقبل المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع.
- ما يتوافر لدى الفرد من معلومات وحقائق عن أشياء أو موضوعات ما بصورة جيدة.

- المعايشة والتى يتم من خلالها تكوين اتجاهات جديدة لدى الأفراد.
- التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها الفرد من خلال المواقف المؤثرة.

٢- البيئـــة :

لقد قام الكثير من الباحثين بوضع العديد من التعريفات حول مفهوم البيئة يمكن عرض أهمها فيما يلي :

يعرف قاموس التربية البيئة بأنها " كل ما يحيط بالفرد من عوامل مدرسية أو اجتماعية أو طبيعية أو منزلية " (٢٩) .

ويــراها آخــرون بأنهــا " مجموعـــة الظروف الخارجية التى تؤثــر في حياة وتطور الكائنات " (٣٠) .

كمـــا يـــراها آخرون بأنها "المحيط أو الوسط الذي يولد فيه الإنسان وينشأ بينه ويعيش خلاله حتى تنتهي حياته وتشتمل البيئة على عوامل عديدة منها المناخ، التضاريس، التربة وتوزيع الأمطار، المعادن والبحار والنباتات الطبيعية والحيوانات (٣١) .

كمـــا تعـــرف البيئة بأنها "مجموعة الظروف والعوامل الخارجية التى تعيش فيها كافة الكائنات الحية والتى تؤثر في العمليات الحيوية التى تقوم بها " (٣٢) .

وهـــناك مـــن عرفها بأنها " الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر" (٣٣) .

وتعـــرف أيضاً بأنها "مساحة يتشابه بها من ظروف طبيعية أو من مجموعات نباتية أو حيوانية أو مناخ أو من أرضيات أخرى " (٣٤) .

وهناك من عرف البيئة بأنها "مجموعة الظروف الطبيعية التى هي من صنع الخالق عز وجل كالهواء والماء والتربة وهي ما يقصد به البيئة الطبيعية، كما أنها البيئة الصناعية التى يطلق عليها ثقافة المجتمع (٣٥) .

وترى الباحثة أن هناك إجماعاً من التعريفات السابق عرضها حول مفهوم البيئة باعتبار أن البيـــئة هـــي المحـــيط أو الوســـط الذي يولد فيه الفرد بما فيها من ظروف وعوامل طبيعية واقتصـــادية وثقافية وسياسية تحيط به ويعيش من خلالها، فضلاً عن أنها تشمل مجموعة عوامل

عديـدة أخرى منها المنـاخ والتضاريس والتربة والأمطار وهـذه العوامل تشكل مجالات بيئية لا تنفصل عن البيئة البيولوجية والاقتصادية والاجتماعية فكل منهم مكمل للآخر.

وتتضمن البيئة ثلاثة أبعاد أساسية هي (٣٦) :

(أ) البعد الإيكولوجي:

أي البيئة التى يعيش فيها الإنسان والذي يؤدى فيها نشاطاته ومهامه المختلفة .

(ب) البعد الاقتصادي والاجتماعي :

وهي البيئة التى توجد بها المراكز الصناعية والمرتكزات المادية والأساسية والمشاريع الزراعية، بالإضافة إلى المراكز البشرية .

(ج) البعد القيمي:

ويتمـثل في الجوانب الإدارية والقانونية والترتيبات وغيرها من الإجراءات والأساليب التى تدير شئون الإنسان من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية .

٣- البيئة كمنظومة ثلاثية البعد :

تعيش كافة المجتمعات الإنسانية في إطار منظومات ثلاثة رئيسة هي :

- المحيط الحيوي .
- المحيط الموضوعي .
- المحيط الاجتماعي .

فالمـنظومة بمفهومهـا العـام هي مجموعة المكونات التى لكل منها بناؤه الذاتي ذات الـتفاعلات الداخلية (العمليات الوظيفية) ، والتفاعلات الخارجية (العمليات البيئية) ، والمنظومة تتميز بالتغيير والديناميكية وتضم بداخلها نظماً مختلفة.

وفيما يلي عرض للمنظومات الثلاثة للبيئة (٣٧) :

(أ) منظومة المحيط الحيوي:

وهي تلك المنظومة الكونيـة التى خلقها الله سبحانه وتعالى قبل بدء التاريخ الإنساني إذ تشتمل على الطبقات السفلى من الهواء والذي يطلق عليها مسمى الغلاف الجوي، وكذلك الطبقات العليا من الماء والطبقات السطحية من الأرض والذي يطلق عليها مسمى الغلاف اليابس .

وحـدود هـذا المحيط هي التى تتكون منها الحياة على أي صورة من صورها وأنماطها وهي مستقلة لحد كبير عن فعل الإنسان وأثره .

(ب) منظومة المحيط الموضوعي (التكنولوجي) :

هـــي مـــا صـــنعه الإنسان وبناه وأنشأه في حيز المحيط الحيوي مثل "المساكن والمصانع وشبكات المواصلات والري والصرف والمزارع ومراكز الطاقة، وتقع في أدائه وأفعاله، كما تقع تحت تأثير عوامل المحيط الحيوي مثل (المطر، والحرارة، والرياح).

(ج) منظومة المحيط الاجتماعي :

وهـــي ما صنعه الإنسان من مؤسسات وتنظيمات يعتمد عليها في أدائه للعلاقات الداخلية بيـــن أفراد المجتمع ، وإدارة العلاقات بين المجتمع والمنظومات الأخرى ، وهي في الوقت نفسه مجال احتياجات الإنسان وتطلعاته.

٤- البيئة والعلاقة التبادلية مع الإنسان :

لقد كانت ولازالت علاقة الإنسان بالبيئة تثير جدلاً مؤداه "هل الإنسان في سيطرته على الطبـــيعة من حقه أن يستخدم البيئة ويستهلك مواردها كيفما شاء؟ أم أن هناك قيوداً بيئية وحدوداً ينبغي للإنسان ألا يتجاوزها ؟

إن المدقـــق للنظر يجد أن الإنسان في هذه البيئة يتفاعل بشكل يساعده على تحقيق أهدافه ورغـــباته وطموحاتـــه وهو بذلك يؤثر في بيئته، ولذلك بدأ الاهتمام بالنظرة الديناميـة للعلاقة بين الإنســـان والبيئة والتى تؤكد على التفاعل المتبادل فيما بينهما ودور العمليات البيئية التى تتوسط هذا التفاعل.

وتـــتأثر العلاقـــة بين الإنسان وبيئته بعدة عوامل مهمة ذات أثر فعال وهذه العوامل يمكن إجمالها فيما يلي (٣٨) :

(أ) العامل الاقتصادي :

ويرتـــبط هـــذا العـــامل بالتعامل الإيجابي السليم مع البيئة المحيطة بالفرد بما يتمشى مع الأهداف العامة والخاصة المطلوبة من أجل تحقيق التنمية .

(ب) العامل الأخلاقي :

ويهـــدف هـــذا العامل إلى تحمل كل مواطن من المواطنين مسئولية أدبية وأخلاقية في المحافظـــة علـــى البيـــئة من التلوث مع حسن استغلالها الاستغلال الأمثل الرشيد والاستفادة من مواردهـــا أفضـــل اســـتفادة ممكنة وتنميتهـــا بما يسهم في الارتقاء بها وتوارثها الأجيال القادمة بشكل ملائم .

(ج) العامل العملي :

وهو الذي يفرض على الإنسان المحافظة على التوازن البيئي ويعني ذلك أن الفرد عليه الحفـاظ على بيئته من أي تغييرات سلبية تؤثر على صلاحيتها ومقدراتها ، على تحديد مواردها القابلة للتجدد[ii].

(د) العامل الأيدلوجي :

تعتـبر الأيدلوجيا السائدة من المؤثرات السائدة على علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به، فهـي تعكـس بقـوة قـبول أو رفض الواقع المعاش، وعلى الترتيبات التقنية للحياة الاقتصادية والسياسـية والاجتماعـية والتى من المفترض أن تشبع حاجات ومصالح البشر، كما تساعد على تعاون الأفراد والتفاهم حول أهداف معينة من أجل تحقيقها.

٥- مبادئ العلاقة بين الإنسان والبيئة :

هناك مجوعة من المبادئ التى يجب أن تكون محل اعتبار عند تعامل الإنسان مع البيئة المحيطة به، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي[٤٠] :

المـبدأ الأول : تعقـد العلاقات بين الإنسان والبيئة وتشابكها، ويزيد من هذا التعقيد تعرض هذه العلاقـات دائمـاً للتغيير والتعديل نتيجة للتقدم الثقافي والاجتماعي والتكنولوجي الذي يحـرزه المجتمع، فالتقدم المتنامي يساعد الإنسان على التحكم في البيئة الطبيعية بعد أن يكون خاضعاً لها.

المبدأ الثاني : ويقوم هذا المبدأ على اعتبار أن كل التغييرات التى يحدثها الإنسان في الطبيعة هي ظواهر (إيكولوجية) لا يمكن فهمها فهماً صحيحاً إلا في ضوء العلاقـة الثلاثية القوية الـتى تقوم بين الإنسان والمجتمع والبيئـة ، أو ما أطلق عليه المجتمع الإنساني مضافاً إليه البيئة .

المـبدأ الثالث : الإنسان جزء لا يتجزأ من البيئة، وليس كائناً يعيش بمعزل عنها، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها، بل إن تأثيره يتم عن طريق المجتمع ومن خلاله، باعتبار أن المجتمع ما هو إلا وحـدة معقدة متشابكة ومتكاملة لها خصائصها المميزة التى تظهر من خلال التفاعل القائم بين أعضاء هذا المجتمع .

المـبدأ الـرابع : بالـرغم من التسليم بأثر البيئة في الحياة الاجتماعية في كل المستويات الثقافية والاجتماعـية فـإن هذا التأثير لا يتم بصورة مطلقة، فكل ما تفعله البيئة هنا هو تقديم

إمكانات عديدة للحياة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات، بحيث يستطيع الإنسان أن يختار من بين هذه الإمكانات .

المبدأ الخامس : إن الأمر يتطلب ضرورة التعرف على العوامل البيئية ذات التأثير على التنظيم الاجتماعي وبالتالي على التغيرات التى تحدث للأفراد والجماعات والجهود التى يبذلونها من أجل التكيف الفعال مع البيئة وذلك من خلال استغلال ما تقدمه البيئة من ثروات أفضل استغلال ممكن ومحاولة اكتشاف الموارد الكامنة والاستفادة منها في التصنيع والكشف عن الجوانب السلبية التى تسهم في تلوث البيئة وتعمل على استنزاف مواردها بشكل سيئ .

٦- مفهوم حماية البيئة :

لقد قام العديد من الباحثين والمهتمين بوضع العديد من التعريفات التى تناولت مفهوم حماية البيئة وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات :

تعرف حماية البيئة بأنها: " التعامل الحكيم مع البيئة والاستغلال الراشد لمواردها بما يستهدف المحافظة على هذه الموارد لأطول وقت مستطاع ، وكذلك الاحتفاظ بها في حالة تسمح باستمرار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال " [٤١] .

وتعرف أيضاً بأنها :

" العملية التى يتم من خلالها الحفاظ على مكونات البيئة من أشجار وأنهار ومياه وموارد ذات فائدة دون إفسادها حتى يمكن أن يستفيد منها الأجيال الحالية والقادمة [٤٢] .

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن للباحثة أن تحدد مفهوم حماية البيئة إجرائياً فيما يلي:

١- الحفاظ على نظافة البيئة وحمايتها من التلوث سواء من مخلفات المصانع والسيارات أو من إلقاء النفايات في الحدائق والنيل ومصادر المياه .

٢- صيانتها من العوامل التى تفسدها أو تحول دون البقاء على سلامتها كإتلاف الأشجار والأماكن الخضراء وإلقاء النفايات والفضلات أو بالقطع الجائر للأشجار.

٣- حماية الغابات والمناطق الخضراء من الإبادة.

٤- الحفاظ على مياه النهر من التلوث والعمل على بقائه صالحاً للاستخدام الآدمي.

٧- التربية البيئية :

بـدأ مصطلح التربية البيئية في الظهور والرواج من خلال مجموعة من المقالات التى نشـرتها الدوريات والمجلات العلمية بداية من عام ١٩٦٩، ١٩٧٠، وتلي ذلك ما تم في إعلان بلجـراد الصادر عن الأمم المتحدة والخاص بالتربية البيئية عام ١٩٧٦، ولقد تم الاتفاق على أن التربـية البيئية ما هي إلا تطوير أو تأهيل سكان المعمورة لكي يصبحوا على وعي كامل بالبيئة المحيطة بهم وما يهددها من مخاطر وما يرتبط بها من مشكلات (٤٣) .

ويـرى البعض أن التربية البيئية كمفهوم يعرف بأنه: تلك الوسيلة التى يمكن استخدامها لخلق أو إيجاد وعي بيئي لكل المستويات الاجتماعية الموجودة، وتطوير أو تغيير سلوكيات الناس إزاء البيئة حتى تصبح هذه السلوكيات إيجابية وحامية للبيئة في الوقت نفسه (٤٤) .

كمـا تعـرف التربـية البيئـيـة بأنهـا " العملية التعليمية التى تهدف إلى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفـة والمهارات والاتجاهات وتحمـل المسـئولية الفـردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة (٤٥) .

وتعرف أيضاً بأنها "عملية يتم من خلالها اكتساب القيم وتوضيح المفاهيم التى تهدف إلى تنمـية المهـارات اللازمـة لفهم وتقدير العلاقات التى تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية الحـيوية، فهـي تقـوم على التمرس بعملية اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة (٤٦) .

وهـناك مـن يعـرف التربيـة البيئيـة بأنها : عملية التعليم المستمر التى تقوم على التنسـيق القائم على الخبرات والتجارب في حياتنا من أجل التعامل مع البيئة المحيطة بنا معاملة إيجابية (٤٧) .

ويمكن للباحثة أن تضع تعريفاً إجرائياً للتربية البيئية يتواكب مع الدراسة الراهنة فيما يلي:

١ – عملـية يتم من خلالها إكساب الطالبات المعارف والمعلومات التى تؤهلهن للتعامل مع البيئة المحيطة بهن .

٢ – تقوم على توسيع مدارك الطالبات بالواقع البيئي المعاش .

٣ – تهتم بإكساب القيم ووضوح المفاهيم لدى الطالبات من الناحية البيئية .

٤ - تستهدف تدعيم الاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو البيئة المحيطة بهن .

٥ - تساعد الطالبات على اكتساب الخبرات والمهارات للتعامل مع البيئة بشكل أفضل .

التربية البيئية كمطلب لحماية البيئة من التلوث :

يعيش الإنسان على هذا الكوكب مستخدماً فيه أرقى أنواع التكنولوجيا فهو يستغل موارد الطبيعة ويستهلكها بسرعة مسخراً إياها لتطوير اقتصاده وتحسين نوعية حياته ، ولم يعد الإنسان مدركاً للطبيعة التفاعلية بينه من ناحية وبين البيئة المحيطة به من ناحيةٍ أخرى .

وقــد قامــت فلسفة التربية البيئية بغرض تحقيق وايجاد أنماط سلوكية جديدة لدى الناس المحيطين بالبيئة تؤدي إلى :

١ - صيانة الموارد الطبيعية والاستخدام الأمثل والرشيد لها.

٢ - إيجاد وضع بيئي مناسب للأجيال الحالية والقادمة.

وتعتمد التربية البيئية في تحقيق أهدافها على ما يلي [٤٨] :

(أ) **الوعي** : لمساعدة الأفراد والجماعات ليكتسبوا الوعي والحساسية تجاه البيئة .

(ب) **المعــرفة** : لمساعدة الأفراد والجماعات على إدراكهم للبيئة المحيطة بهم والمشكلات التى تتعرض لها ومسئوليتهم وأدوارهم المطلوب تحقيقها في ذلك .

(ج) **الاتجاهــات** : لمســاعدة الأفــراد والجماعات في اكتساب القيم الاجتماعية والشعور القوي بالانتماء للبيئة ، والدوافع للاشتراك بفاعلية في حمايتها وصيانتها .

(د) **المهارات** : لمساعدة الأفراد والجماعات لاكتساب مهارات لحل مشاكل البيئة .

(هــــ) **القدرة على التقويم** : لمساعدة الأفراد والجماعات لتقويم مقاييس البيئة وبرامج التعليم في علــوم التنــبؤ ، والسياســة ، والاقتصــاد ، والإحساس الجمالي ، والعوامل التربوية والأخلاقية.

(و) **الاشــتراك** : لمساعدة الأفراد والجماعات على تطوير الإحساس بالمسئولية والطوارئ فيما يتعلق بمشاكل البيئة لضمان العمل المناسب لحل المشاكل .

وتستهدف التربية البيئية تحقيق ما يلي :

(أ) إحــداث تغيير في سلوك الأفراد الذين يضطلعون بالنهوض بالبيئة عن طريق إمداد هؤلاء الأفراد بالمعرفة الكافية المبسطة.

(ب) تدريب الناس عامة والطلاب خاصة بشئون البيئة للقيام بالتجارب التربوية على شتى مستويات التعليم وأنواعه.

(ج) توعية الناس بوجه عام بطبيعة التفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة به وتسهيل فهمهم للخطوط العريضة لكلمة ومصطلح بيئة ومدى شمولية هذه الكلمة.

(د) تنمية الوعي البيئي لدى الناس عن طريق تدعيم فهمهم حول ما تقدمه لهم من خبرات وكيفية التعامل معها باعتبار أنهم جزء منها وأن ما يحدثوه من ضرر وأذى للبيئة له مردوده العكسي عليهم ، وأن سوء الاستغلال من شأنه أن يسبب مخاطر كثيرة لا يمكن التعامل معها في ظل المحدودية المعروفة في الجهد والمال والوقت [٤٩] .

(هـ) العمل على إيجاد مجموعة من الناس والأفراد على وعي واهتمام بالمشكلات البيئية وتدعيمهم بالمهارات والمعارف ونقل هذه المهارات بما يدعم اتجاهاتهم نحو البيئة المحيطة بهم تدعيماً إيجابياً، بالإضافة إلى تدعيم العمل الفردي والتعاوني من أجل إيجاد الحلول للمشكلات البيئية الحادثة ومحاولة منع ما يمكن حدوثه مستقبلاً [٥٠] .

إن المدقق للنظر يجد أن التربية البيئية لا تقتصر على فئة معينة دون الأخرى، بل إنها تهتم بكافة أفراد الشعب وطوائفه المختلفة نظراً لأنهم يعيشون جميعاً في محيط واحد. فضلاً عن أن هدفها لا يتغير من فئة لأخرى.

خصائص التربية البيئية:

للتربية البيئية خصائص متعددة منها:

(أ) عملية تربوية طويلة الأجل تسهم في علاج المشكلات الحالية الحادثة ومحاولة منع ما يمكن أن يحدث مستقبلاً.

(ب) تهتم التربية البيئية بالتفاعلات التى تحدث في الطبيعة بجانب التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد في بيئاتهم الاجتماعية المختلفة، فهي تسعى لتدعيم فهم الناس لهذه التفاعلات وآثار هذه التفاعلات على البيئة المحيطة بهم.

(ج) تقوم التربية البيئية على تطوير وتنمية اتجاهات الأفراد وقيمهم التى تؤدي إلى التحسين الاجتماعي والاقتصادي، وذلك من خلال تدعيم تفاعلاتهم الإيجابية وبناء البيئة الطبيعية بناءاً جيداً يستفيد منه الجيل الحالي والجيل القادم [٥١] .

(د) تهتم التربية البيئية بتنمية فهم الطلاب ومهاراتهم ومشاعرهم من خلال المعارف الضرورية اللازمة للتدعيم الإيجابي لسلوكياتهم، مع تعزيز مشاركتهم أفراداً وجماعات في حماية البيئة وإيجاد الحلول اللازمة لحل المشكلات الحالية .

ولقد زاد الاهتمام بالتربية البيئية باعتبارها مطلباً ضرورياً على المستوى العالمي من ناحية والمستوى القومي من ناحية أخرى، فعلى المستوى العالمي، فإن العالم قد شهد العديد من المؤتمرات التى ارتبطت بالقضايا البيئية ومشكلاتها، حيث صدر العديد من التوصيات التى اهتمت بهذا الشأن، والتى من أهمها مؤتمر الأمم المتحدة الذي عقدَ في استكهولم عام "١٩٧٢" ومؤتمر التربية البيئية الذي عقد في مدينة " تبليس " عام ١٩٧٧، والمؤتمر الدولي برعاية اليونسكو الذي عقد عام ١٩٧٨م، ومؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية الذي عقد في مدينة "ريودي جانيرو" عام ١٩٩٢م، فضلاً عن مؤتمر اليونسكو في مدينة أثينا عام ١٩٩٥م. والذي اهتم اهتماماً واضحاً بترسيخ أسس التربية في كافة المنظمات والمؤسسات لأهميتها كوسيلة للحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث.

٨- التلوث البيئي :

لقد تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم التلوث البيئي، إذ أن كل من هذه التعريفات تبنت رؤية معينة طبقاً لطبيعة الاهتمام، فهناك من عرفه بأنه "إدخال الإنسان مباشرة أو بطريق غير مباشر لمواد أو لطاقة في البيئة، والذي يستتبع نتائج ضارة على نحو يعرض الصحة الإنسانية للخطر ويضر بالمواد الحيوية، وبالنظم البيئية، وينال من قيم التمتع بالبيئة أو يعوق الاستخدامات الأخرى المشروعة [٥٢] .

ويراه آخرون بأنه "تغيير يطرأ على أي من مكونات البيئة والموارد الطبيعية مثل الماء أو الهواء أو التربة مما يجعلها غير صالحة للاستخدامات المحددة لها " [٥٣] .

وهو أيضاً " التغيير غير المقبول في الأشياء التى لها منافع واستخدامات كالهواء والماء" [٥٤] .

كما يعرف التلوث البيئي بأنه " كل تغيير يطرأ على الصفات الفيزيقية أو الكيميائية أو البيولوجية لهذا الإطار ، مما يؤدي إلى إفساد البيئة وجعلها خطراً يهدد صحة الإنسان ، والحيوان وغالباً ما يكون النشاط الإنساني هو مصدر التلوث وبذلك يكون التلوث ضرباً من التدهور البيئي،

أي الـتحول فـي بعـض صفات البيئة وسماتها مما يؤثر بدوره على الإنسان وما يقوم به من مناشط [٥٥] .

وهناك تعريف آخر يرى التلوث البيئي بأنه "الحالة القائمة في البيئة ذاتها أو الناتجة عن التغـيرات المستحدثة فيها والتى ينتج عنها للإنسان الإزعاج أو الأضرار أو الأمراض أو الوفاة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أو عن طريق الإخلال بالأنظمة البيئية السائدة [٥٦] .

وفي تعريف آخر يرى أن التلوث البيئي هو : انتقال مواد أو أشياء من خلال التصرف الإنسـاني بأوضاع وظروف طبيعية أو غير ضارة بحيث تجعلها أوضاعاً وظروفاً غير طبيعية وضارة [٥٧] .

ومـن خـلال ما سبق عرضه من تعريفات للتلوث البيئي تضع الباحثة مفهوماً إجرائياً للتلوث البيئي يتواكب مع دراستها الراهنة فيما يلي :

(أ) كل تغير كمي أو كيفي يطرأ على مكونات البيئة الحية وغير الحية.

(ب) قـد يسـاهمن طالـبات كلـية التربـية النوعية في إحداث هذا التأثير نظراً لعدم إدراكهن بخطورتها.

(ج) ينتج معظم هذا التأثير بفعل الإنسان ونشاطاته غير السليمة.

(د) يؤدي إلى الإخلال بالأنظمة البيئية .

(هـ) يتسبب عنه ضرر خطير على الكائنات الحية بما فيها الإنسان.

(و) يؤدي إلى خسائر اقتصادية كبيرة.

(ع) يتطلب مواجهته تضافر كافة فئات المجتمع وطوائفه.

(ز) يأخذ صوراً سلبية كتلوث المياه والهواء وإفساد الممتلكات العامة.

الأبعاد الحقيقية لمشكلة التلوث البيئي:

إن مشـكلة الـتلوث البيئي باعتبارها إحدى المشكلات العامة التى أثرت على الإنسانية جمعـاء ما هي إلا نتاج لغياب الوعي والارتجالية والإسراف الهائل في الوقود والطاقة ووسائل المواصـلات، فالـتلوث مـا هـو إلا اعتداء واضح على الطبيعة ومكوناتها، ومن ثم فإن هناك مجموعة من الأبعاد الحقيقية لمشكلة التلوث تتمثل فيما يلي[٥٨] :

(أ) الأبعاد الصحية :

وهــي الــتى تمثل في حق الإنسان في أن يعيش في بيئة نظيفة سليمة يمارس من خلالها حياته ، مع كفالة حقه في نصيب عادل من الثروات والخدمات البيئية والاجتماعية .

(ب) الأبعاد السياسية :

وجــود التلوث في مكان ما بين العالم لا يقتصر على تلك المنطقة فقط بل تسقط أمامه كل الحدود.

(ج) الأبعاد الاقتصادية :

إن البيــئة فــي ضــوء هذه الأبعاد (الأبعاد الاقتصادية) تمثل قاعدة للتنمية والارتقاء فهي تتعرض للتلوث واستنزاف الموارد مما يؤدي في النهاية إلى ضعف الفرص التنموية المستقبلية.

وإن المدقــق للنظر يجد أن التلوث البيئي في عصرنا الحالي قد تواكب وبشكل ملحوظ مع الــتقدم التكنولوجي والسعي وراء إحداث تنمية في كافة القطاعات وهذه تمثل نتيجة عكسية إذ أنه من المتعارف عليه أن التقدم لابد وأن يصحبه بيئة غير ملوثة.

العوامل الرئيسية للتلوث البيئي:

هناك العديــد من العوامل التى تسهم في إحــداث التلوث البيئي في المجتمعات من أهمها ما يلي :

١- التوســع فــي اســتخدام الوقود بأنواعه المختلفة في التدفئة والأغراض المنزلية والخدمات العامة.

٢- الــنمو الضخم والسريع للصناعات الاستراتيجية والتحويلية وما صاحب ذلك من نمو وزيادة في كمية المخلفات الصناعية من ماء ثقيل وأحماض وأدخنة وأكاسيد [٥٩] .

٣- التوســع في استخدام الأسمدة الكيمياوية والمبيدات الحشرية في أعمال الزراعة، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في تلوث مياه المحيطات والأنهار والبحار والتربة .

٤- التوســع في استخدام الآلة سواء كان في المناجم أو المصانع أو في وسائل النقل بأنواعها، خاصة التلوث الضوضائي الذي زاد في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ .

٥- ازدياد عدد السكان مما أدى بدوره إلى ظهور المناطق السكنية العشوائية غير المخططة مما أدى إلــى زيادة الضغط على مرافق الخدمات وعدم قدرتها على استيعاب نواتج استخدامات الإنسان العادي .

٦- عـدم وجود وعي بيئي لدى الأفراد ووجود قيم وسلوكيات سلبية نحو البيئة مما أدى بدوره إلى زيادة معدلات التلوث بشكل أثار انتباه الكثيرين [٦٠] .

٧- عدم وجود وعي بأهمية الشكل الجمالي وتأثيره على نفسية الإنسان .

٨- الانقـلاب الحـراري والـذي يقصد به ارتفاع درجة الحرارة كلما ارتفعنا عن سطح البحر بصـورة مغايـرة للوضـع العادي، مما يساهم في زيادة درجة تجمع الملوثات في المنطقة السفلى للغلاف الجوي والوصول بها إلى حد الخطر.

٩- البراكيـن ومـا تسـهم به من غازات متصاعدة تعمل على تسمم الهواء فضلاً عن المواد الملتهبة التى تقضي على الأخضر واليابس.

١٠-السلبية واللامبالاة من قبل الإنسان الفرد وما نتج عنه من ارتفاع واضح في معدلات التلوث.

مصادر التلوث البيئي :

لقـد أصبحت قضية التلوث من أهم القضايا التى حظيت باهتمام الكثيرين، مما أدى إلى البحث عن أهم مصادر هذا التلوث، والمتمثلة فيما يلي :

أولًا: المصادر الطبيعية :

وهـي التى تعد نتاجاً لفعل الطبيعة وليس للإنسان أي دخل فيها ، وهي مصادر يصعب التحكم فيها ومنها [٦١] :

١ – الغازات والأكاسيد والأبخرة السامة المتصاعدة من البراكين.

٢ – الأكاسـيد الناتجة عن التفريغ الكهربائي في السحب الرعدية بالإضافة إلى الأحماض السامة والمواد الدهنية والنشوية التى تؤدي إلى تلوث المياه.

٣ – تساقط الأتربة التى تنشرها الرياح والعواصف.

٤ – حبيبات لقاح النبات وبعض الفطريات الضارة.

٥ – المواد ذات النشاط الإشعاعي الموجودة في بعض الصخور .

ثانياً: المصادر الصناعية :

وهي مصادر ناتجة عن صنع الإنسان ويمكن التحكم فيها ومن أهمها:

١- المصـانع المختلفة وما تلقى به في الهواء من أبخرة وأدخنة وغازات سامة وخاصة مصانع الحديـد والصلب والأسمدة والأسمنت والصناعات المعدنية والتحويلية ، كذلك ما تلقيه هذه المصانع من مياه ثقيلة أو أحماض أو مواد بروتينية تؤدي إلى التلوث المائي.

٢- محطـــات القوى الكهربية التى تدار بالفحم أو الزيت والتى تمثل مصدراً من مصادر تلوث البيئة الهوائية.

٣- انتشـــار وســـائل الـــنقل التى تعمـــل بالوقـــود السائل مثل المازوت والكيروسين وخاصة السيارات ذات المحركات غير الســـليمة والتى ينتج عنها غازات وأدخنة سامة تسبب التلوث الهوائي .

٤- اســـتخدام الأســـمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية في الزراعة والذي يؤدي بدوره إلى تلوث البيئة الهوائية والمائية على حد سواء.

٥- المخلفـــات الـــناتجة عن وسائل النقل المائي من سفن ومراكب ومواد وقمامة وزيوت ومياه صرف .

٦- المخلفـــات الصلبة والقمامة التى تلقي من المنازل والمصانع والتى تؤدي بدورها إلى تلوث البيئة.

الأنواع الأساسية لتلوث البيئة :

هناك أنواع متعددة لتلوث البيئة من أهمها :

(أ) التلوث الهوائي :

يعد الهواء عنصراً أساسياً من العناصر المهمة والضرورية لحياة الكائنات الحية، فبدونه لا يمكن للكائنات بصفة عامة والآدمية بصفة خاصة أن تستمر في حياتها، إلا أن الأمر قد ازداد سوءاً نتيجة لتعرض الهواء لملوثات شتى وأكثر وضوحاً في عالم اليوم، فهناك أنواع متعددة من الملوثات الهوائية من أهمها [٦٢] :

- الملوثات الناتجة عن احتراق الوقود العضوي كالبترول والفحم.
- الملوثات الناتجة عن المخلفات الصناعية.
- ملوثات ناتجة عن حرق أو إعادة المخلفات المخلقة.
- البكتريا والجراثيم الناتجة من تحلل النباتات والحيوانات الميتة.
- المـــواد الصلبة العالقة بالهواء مثل الدخان، عوادم السيارات، الأتربة، وغبار القطن وحبوب اللقاح والأتربة الأسمنتية.

- الغازات السامة مثل أول أكسيد الكربون، ثاني أكسيد الكربون.
- الإشعاعات الذرية والتى تنتشر بشكل ملحوظ في البلدان الصناعية.

(ب) التلوث المائي :

ويقصد به إحداث تغيير أو تلف لنوعية المياه ، حيث تصبح ضارة وغير صالحة للاستهلاك الآدمي أو لأي كائن حي آخر ، ومن أمثلة مصادر التلوث المائي ما يلي :

- التلوث المائي عن طريق الصرف الصحي.
- تلوث المياه عن طريق النفط أو تسرب زيت البترول من خلال بعض الآبار المجاورة للشواطئ.
- إلقاء المخلفات من خلال السفن.
- التلوث عن طريق المواد الكيميائية والمنظفات الصناعية مما يترتب عليه موت الكثير من الأحياء المائية والأسماك.
- التلوث عن طريق الفضلات الآدمية وخاصة في الريف المصري حيث ينتج عنه العديد من الأمراض كالبلهارسيا.

(ج) التلوث الصوتي الضوضائي :

ويقصد به التلوث الناتج عن انتشار الضوضاء والتى تعتبر شكلاً من أشكال التلوث البيئي الذي يصعب تجنبه وهو في تزايد مستمر نتيجة للتقدم التكنولوجي والنمو السكاني والاعتماد المتزايد على استخدام الآلة في شتى مناحي الحياة . وللتلوث الضوضائي مصادر عدة أهمها :

- الضوضاء الصادرة عن آلات المصانع أثناء تشغيلها ، وهي من أشد أنواع الضوضاء التى يتعرض لها الإنسان.
- الضجيج الناتج عن أعمال البناء والتشييد وهو أكثر أنوع الضوضاء انتشاراً.
- الأصوات الصادرة عن السيارات والجرارات ووسائل النقل كالقطارات والطائرات النفاثة [٦٣] .

- الضوضاء الصادرة من خلال منازلنا نظراً لاستخدام الآلات الحديثة مثل آلات التكييف والغسيل ومجسمات الصوت والراديو والتليفزيون.

(د) التلوث الغذائي :

هناك مصادر متعددة للتلوث الغذائي ومن أهمها:

- التلوث البيولوجي :

وهو نتاج لاستخدام المياه الملوثة في إعداد الطعام وطهيه، ويتزايد انتشار هذا التلوث في المناطق المحرومة من المياه النقية مما ينتج عنه العديد من الأمراض.

- التلوث الكيماوي:

وينتج هذا التلوث من خلال مخلفات المصانع والتى يتم التخلص منها في المياه، والتى تصيب بدورها الأسماك وكافة الكائنات البحرية ومشكلاتها أنها تبقى في الأرض أو الجسم لعشرات السنين، وتعتبر هذه المواد ذات آثار خطيرة على جسم الإنسان ونمو الخلايا السرطانية وتشوه الأجنة.

- التلوث الإشعاعي :

وهو نتاج انفجار أو تجارب نووية ، وكذلك التعليب غير السليم أو الحفظ مثل التمليح والتحليل الذي يؤدي بدوره إلى العديد من الأمراض الخطيرة ؛ وتنتهى بالإنسان إلى حدوث الوفاة.

وسائل الحد من مصادر التلوث البيئي:

(أ) الحد من تلوث الأراضي الزراعية:

- الحد من استخدام الأسمدة الكيماوية .
- استخدام بدائل المبيدات مثل الهيرمونات الجنسية التى استخدمت بنجاح في مكافحة دودة ورقة القطن وذبابة الفاكهة.
- الحد من استخدام مستخلصات النباتات السامة في القضاء على الحشرات ، حيث أصبحت من أشهر المبيدات في الوقت الحالي.
- المحافظة على الأشجار باعتبارها صديقة للبيئة مع الاهتمام بنباتات الزينة حيث تساهم في تحقيق التوازن البيئي وامتصاص ثاني أكسيد الكربون.

ب- تحقيق بيئة صحية وذلك من خلال [٦٤] :

- تدبير المسكن الصحي والمرحاض الصحي المناسب.
- إكساب العادات الصحية السليمة.
- نشر التثقيف الصحي بين الناس.
- تشجيع الجهود الجماعية في تطهير المجاري المائية.
- عدم استعمال البراز الآدمي في السماد.
- عدم إلقاء الحيوانات والطيور النافقة في مجاري المياه.
- عدم عرض الأغذية بصورة مكشوفة في الشوارع.
- العمل على تحقيق النظافة العامة والشخصية باعتبارها من أهم وسائل تحسين البيئة وحمايتها من التلوث.
- التأثير في الأفراد والجماعات من أجل تعديل اتجاهاتهم وإكسابهم بعض القيم والمعايير التى تسهم بدورها في تحقيق بيئة نظيفة مرغوبة .
- العمل على نشر الوعي الصحي بين المواطنين .
- تنمية الذوق العام والناحية الجمالية بين المواطنين .

(ج) استخدام الوسائل الفنية الحديثة ومنها:

- استبدال أنواع الوقود التى ينتج عنها تلوث كبير بأنواع أخرى أفضل منها .
- استعمال وسائل لمنع التلوث الناتج عن الصناعة ، وذلك باستخدام الوسائل والأجهزة المنظفة للهواء .
- التحكم في عمليات التخلص من القمامة وعمليات الاحراق في المنازل .
- استخدام وسائل أخرى للطاقة لا تسبب أي نوع من التلوث كالغاز الطبيعي والكهرباء .

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

(أ) نوع الدراسة :

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية التحليلية التى تقوم على دراسة الحقائق الراهـنة المـتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع أو الأحـداث [٦٥] ، حيث تحاول الوقوف على اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية – قسم رياض

الأطفال – نحو حماية البيئة من التلوث والوصول إلى مجموعة من التوصيات أو القضايا العلمية التى تسهم في خدمة القضية التى انطلق منها البحث.

(ب) المنهج المستخدم :

تعتمد الدراسة الراهنة على استخدام طريقة المسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل باعتباره من أنسب المناهج التى تلائم موضوع الدراسة، حيث تم من خلاله حصر طالبات المرحلة النهائية (البكالوريوس) بقسم رياض الأطفال بكليتي التربية النوعية بنها- جامعة الزقازيق، وكلية التربية النوعية جامعة القاهرة – فرع الفيوم.

(ج) أدوات جمع البيانات :

حددت الباحثة أداة جمع البيانات في دراستها الراهنة في مقياس اتجاهات طالبات رياض الأطفال بكليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث .

يهدف هذا المقياس إلى تحديد طبيعة اتجاه الطالبات (مجتمع البحث) سواء أكان هذا الاتجاه سلبياً أم ايجابياً نحو حماية البيئة من التلوث ، وقد استخدمت الباحثة في تصميمها لهذا المقياس الخطوات التالية :

المرحلة الأولى: مرحلة جمع البيانات :

تطلبت هذه المرحلة عدداً كبيراً من العبارات المرتبطة بموضوع القياس ومؤشراته وقد أمكن اختيار ما هو مناسب منها ، وقد اعتمدت الباحثة في تكوين العبارات على مجموعة من المصادر وهي :

١- تحليل الباحثة للكتابات النظرية المتصلة بمفهوم حماية البيئة من التلوث والتى أمكن من خلالها جمع مجموعة كبيرة من العبارات.

٢- انتقاء بعض العبارات من بعض المقاييس الاجتماعية المتعلقة بموضوع الدراسة والتى سبق اختبارها إمبريقياً [٦٦] .

٣- تحديد النقاط الرئيسية والفرعية التى تناولها المقياس، حيث تم مراعاة ما يلي:

(أ) ضرورة وضوح عبارات المقياس وعدم تكرارها.

(ب) أن تعبر العبارة عن معنى واحد فقط.

(ج) عدم وجود عبارات سالبة (منفية) بالمقياس.

(د) السلامة اللغوية لكل عبارة.

(هـ) ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تقيسه.

(و) البعد عن العبارات الغامضة والمزدوجة التى تثير حساسية المبحوث.

وتوصلت الباحثة من خلال ذلك إلى ثلاثة أبعاد رئيسة يمكن أن تقيس اتجاهات الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث وهي :

البعد الأول : المعرفة بمصادر التلوث البيئي.

البعد الثاني : الناحية الشعورية والوجدانية نحو معالم البيئة.

البعد الثالث : الجانب السلوكي تجاه البيئة وحمايتها من التلوث.

وقد قامت الباحثة بتحديد التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، بحيث يتضمن كل بعد مجموعة من العبارات التى يمكن أن تقيسه ، وقد حرصت الباحثة على أن تكون درجات العبارات متدرجة طبقاً لطريقة ليكرت، حيث وضعت خمس استجابات لكل مؤشر إحداها تشير إلى وجود العبارة بدرجة عالية جداً (أوافق تماماً)، وحصلت على خمس درجات، والثانية تشير إلى وجود العبارة بدرجة عالية (موافق) وتحصل على أربع درجات، والثالثة تشير إلى وجود العبارة بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وتحصل على ثلاث درجات، والرابعة تشير إلى وجود العبارة بدرجة منخفضة (غير موافق) وتحصل على درجتين، والخامسة والأخيرة تشير إلى وجود العبارة بدرجة ضعيفة جداً (غير موافق تماماً) وتحصل على درجة واحدة.

ولقد بلغ عدد عبارات المقياس (٦٠) عبارة ، وتم بناء على ذلك وضع المقياس في صورته الأولى .

المرحلة الثانية : التحكيم :

تم عرض المقياس في صورته الأولى على إثنى عشر عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية ببنها جامعة الزقازيق وكلية الخدمة الاجتماعية- جامعة القاهرة، وكلية الزراعة- قسم الاجتماع الريفي – جامعة الزقازيق – مشتهر. حيث طلب من كل منهم التحكيم بالنسبة لكل عبارة وذلك للوقوف على :

- مدى ارتباط العبارة بالبعد الذي تقيسه .
- مدى السلامة اللغوية للعبارات.

- صياغة العبارات من حيث السهولة ووضوح المعنى.
- إضافة العبارات التى يمكن الاستفادة منها لقياس البعد.

وفي ضوء الإجابات التى وردت من السادة المحكمين ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات ، وحذف البعض الآخر غير المرتبطة ، والتى لم تحصل على اتفاق عام ٨٠%، ونتج عن ذلك حذف (٩) عبارات من عبارات المقياس ، وأصبح عدد عبارات (٥١) عبارة موزعة كالتالي :

- البعد الأول واشتمل على (١٤) عبارة.
- البعد الثاني واشتمل على (١٤) عبارة.
- البعد الثالث واشتمل على (١٣) عبارة.

المرحلة الثالثة : مرحلة الصياغة النهائية للمقياس :

في هذه المرحلة قامت الباحثة بوضع عبارات المقياس والتى بلغ عددها (٥١) عبارة وهي عبارات تتصل باتجاهات طالبات كليات التربية النوعية- قسم رياض الأطفال- نحو حماية البيئة من التلوث، وتكونت الدرجة الكلية للمقياس (٢٥٥) بالنسبة للعبارات الإيجابية والسلبية، والدرجة الوسطى (١٥٣) درجة، والحد الأدنى للدرجات (٥١) درجة، وبناءاً على ذلك تم وضع المقياس في صورته النهائية.

المرحلة الرابعة : ثبات وصدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في إجراء ثبات وصدق المقياس على طريقة إعادة الاختبار ، حيث قامت بتطبيقه على عشرة طالبات بكلية الآداب- قسم الاجتماع- جامعة الزقازيق- بنها، على أن يكون لهن نفس خصائص عينة الدراسة. وبعد مضي خمسة عشر يوماً أعيد تطبيق المقياس على الطالبات أنفسهن وتم حساب الفارق الزمني بين التطبيق الأول والثاني على أبعاد المقياس الثلاث كل على حده ، ثم على أبعاد المقياس ككل، وإيجاد الارتباط وفقاً لمعامل الارتباط المستخدم من خلال المعادلة التالية :

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ } ف^{٢}}{ن (ن^{٢} - ١)}$$ [٦٧]

وكانت معاملات الثبات كما يلي :

جدول رقم (١)

يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

اتجاهات الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث		
الجانب المعرفي	الجانب الوجداني	الجانب السلوكي
%٨٣,٤	%٨١,٢	%٩٧,١

ولقد تم حساب الثبات العام للمقياس من خلال مجموع تكرارات كل بعد من أبعاد المقياس كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح الثبات الكلي لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

م	س	ص	رتب س	رتب ص	ف	ف٢
١	١٧٠	١٧٣	٦	٤	٢	٤
٢	١٦٧	١٦٢	٧	٨,٥	١,٥-	٢,٢٥
٣	١٨٤	١٨٠	١	٢	١	١
٤	١٥٧	١٦٠	١٠	٩	١	١
٥	١٧٦	١٧١	٤	٦	٢	٤
٦	١٦١	١٦٥	٩	٧	٢	٤
٧	١٧٥	١٧٧	٥	٣	٢	٤
٨	١٨٠	١٨٤	٢	١	١	١
٩	١٧٩	١٧٢	٣	٥	٢-	٤
١٠	١٦٤	١٦٢	٨	٨,٥	٠,٥-	٠,٢٥
						٢٥,٥٠

$$\text{ر} = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ ف}٢}{\text{ن (ن}٢ - ١)} = ١ - \frac{٦ \times ٢٥,٥٠}{١٠(١٠٠-١)} = ١ - \frac{١٥٣}{٩٩٠} = ١ - ٠,١٥ = ٠,٨٥ .$$

يتضـــح من معاملات الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني أن الأداة المستخدمة لجمع البيانات تعطي نتائج مستقرة ومتسقة إلى حد كبير.

الصدق الظاهري للمقياس:

استـــخدمت الباحثة نوعين من الصدق للوقوف على مصداقية ما تقيسه الأداة فعلاً وفقاً لما صممت من أجله، وهما :

(أ) **الصـــدق الظاهـــري** : حيـــث تم عرض المقياس على عدد ١٢ محكماً من المحكمين بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق– فرع بنها، وكلية الخدمة الاجتماعية– جامعة القاهرة– فـــرع الفـــيوم، وكلية الزراعة قسم الاجتماع الريفي – جامعة الزقازيق بمشتهر لاستطلاع وجهـــة نظـــرهم بشأن اتفاق مضمون كل عبارة مع البعد الذي تقيسه، وقد استبعدت نتيجة لذلك بعض العبارات التى تقل درجة الاتفاق عليها عن ٨٠%.

(ب) **الصـــدق الذاتـــي** : وذلـــك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح الصدق الذاتي لأبعاد المقياس المستخدم في الدراسة

أبعاد المقياس	الثبات	الصدق الذاتي
البعد الأول	٠,٨٣	٠,٩١
البعد الثاني	٠,٨١	٠,٩٠
البعد الثالث	٠,٧٩	٠,٨٨

يتضح من خلال الجدول أن المقياس يتمتع بصدق عالي يمكن الاعتماد عليه.

حدود الدراسة :

١- الحدود المكانية :

وتضـــمن كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق– فرع بنها، وكلية التربية النوعية – جامعة القاهرة– فرع الفيوم .

ولقـــد تـــم اختـــيار المجال المكاني على أساس التمثيل الصحيح لكل من الوجه القبلي (الفيوم) والوجه البحري (بنها) .

٢- الحدود البشرية :

تكـــون المجال البشري للدراسة من ١٢٥ طالبة من قسم رياض الأطفال بالفرقة النهائية وتم أخذهم بالمسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل من خلال سجلات الطلاب المقيدين بمرحلة

الـــبكالوريوس في كلية التربية النوعية بنها (قسم رياض الأطفال)، وكلية التربية النوعية بالفيوم (قســـم ريـــاض الأطفال) ولقد بلغ عدد الطالبات المقيدات بكلية التربية النوعية بنها (٦٥) طالبة، والفيوم (٦٠) طالبة (*)، ولقد تم اختيار طالبات السنة النهائية بالكليتين للأسباب التالية:

(أ) إن طالـــبات الســـنة النهائـــية هـــن اللاتي يستطعن إدراك معنى التلوث البيئي ومصادره وأخطاره.

(ب) إن طالـــبات الســـنة النهائية مقبلات على التخرج وبالتالي يوجد مبرر قوي للتعرف على ما يمكن أن يسهمن به من خلال عملهن بالتدريس للحد من التلوث البيئي، والتعرف على مدى فعاليتهن في تحقيق أهداف التربية البيئية بمدارس رياض الأطفال.

٣- الحدود الزمنية :

وهي فترة جمع البيانات من الميدان والتى بدأت في ٢٠٠٤/١/١ إلى ٢٠٠٤/٣/١م.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة باستخدام عدة أساليب إحصائية في تحليل بيانات الدراسة هي:

(أ) التكرارات والنسب المئوية.

(ب) المتوسط الحسابي المرجح طبقاً للمعادلة التالية :

$$\text{المتوسط الحسابي المرجح} = \frac{\text{التكرار المرجح}}{\text{عدد عبارات البعد}}$$

(ج) القوة النسبية = $$\frac{\text{المتوسط المرجح للبعد}}{\text{عدد المبحوثات} \times ٥} \times ١٠٠$$

واعتمدت الباحثة في حساب القوة النسبية على التدرج التالي:

- أقل من ٧٠% ضعيف.
- من ٧٠% إلى أقل من ٧٥% جيد.
- من ٧٥% إلى أقل من ٨٥% جيد جداً.
- من ٨٥ % فأكثر ممتاز.

(*) يلاحظ أن القبول بهذه الأقسام يقتصر على البنات فقط.

ثامناً: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

جدول رقم (٤)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب السن (ن = ١٢٥)

م	فئات السن	العدد	النسبة %
أ	٢٠ لأقل من ٢٢ سنة	٤٢	٣٣,٦
ب	٢٢ لأقل من ٢٤ سنة	٧١	٥٦,٨
ج	٢٤ فأكثر	١٢	٩,٦
	المجموع	١٢٥	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول رقم (٤) أن نسبة (٥٦,٨%) من عينة الدراسة تقع في المرحلة العمرية من ٢٢ لأقل من ٢٤سنة، يليها وبنسبة (٣٣,٦%) ممن يقعن في المرحلة العمرية من ٢٠ لأقل من ٢٢ سنة، وأخيراً ونسبة ٩,٦% ممن تقع أعمارهن من ٢٤ سنة فأكثر.

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح أنها تتلائم مع المرحلة التعليمية التى يقعن فيها الطالبات (البكالوريوس)، وتتميز هذه المرحلة بالنضج حيث يمكن الاطمئنان على مستوى الإجابات التى يتم الحصول عليها منهن.

جدول رقم (٥)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب الحالة الاجتماعية (ن = ١٢٥)

م	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة %
أ	متزوجة	١٣	١٠,٤
ب	لم يسبق لها الزواج	١١٢	٨٩,٦
	المجموع	١٢٥	%١٠٠

باستقراء بيانات الجدول رقم (٥) يتضح أن نسبة غير المتزوجات من عينة الدراسة بلغت ٨٩,٦%، بينما بلغت نسبة المتزوجات ١٠,٤%.

وقد تبدو نتائج هذا الجدول رقم (٥) منطقية للعديد من الاعتبارات منها :

أن غالبية الفئة العمرية التى تقع فيها عينة الدراسة لا تسمح بالزواج نتيجة للمتغيرات الاقتصادية التى بمر بها المجتمع، وهذا يتأكد من قلة المتزوجات كما هو موضح بالجدول. وإن

كان وجود نسبة من المتزوجات بمجتمع البحث، فقد يرجع ذلك إلى طبيعة المحافظات التى تنتمي إليها المبحوثات (الفيوم- القليوبية) والتى يغلب عليها السمة الريفية، والتى يفضل دائماً أبناؤها الزواج في سن مبكرة .

جدول رقم (٦)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب محل الإقامة (ن = ١٢٥)

م	محل إقامة الطالبات	العدد	النسبة %
أ	ريف	٧٢	٥٧,٦
ب	حضر	٥٣	٤٢,٤
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

يتبين من خلال الجدول (٦) أن نسبة ٥٧,٦% من عينة الدراسة من المقيمات بالريف، بينما بلغت نسبة من يقمن بالحضر ٤٢,٤% من إجمالي عينة الدراسة

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن غالبية أفراد العينة يقمن بالمجتمع الريفي مما يشير إلى اهتمام الأسرة الريفية بتعليم بناتهن ، وذلك لتفضيل الزوجة المتعلمة في الآونة الأخيرة من قبل الريفيين عن غير المتعلمة ، وذلك لأن الزوجة المتعلمة بإمكانها أن تسهم في زيادة الدخل الأسري فضلاً عن قدرتها على تربية أبنائها التربية السليمة وزيادة التفاهم بينها وبين زوجها.

جدول رقم (٧)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب وظيفة أو مهنة رب الأسرة (ن = ١٢٥)

م	وظيفة أو مهنة رب الأسرة	العدد	النسبة %
أ	موظف بالحكومة	٥٧	٤٥,٦
ب	موظف بالقطاع الخاص	١٩	١٥,٢
ج	أعمال حرة	١٣	١٠,٤
د	أعمال حرفية	٩	٧,٢
هـ	تاجر	٤	٣,٢
و	فلاح	١١	٨,٨
ز	بالمعاش	٧	٥,٦
ح	أخرى تذكر	٥	٤
	المجموع	١٢٥	١٠٠%

باستقراء بيانات الجدول رقم (٧) يتضح أن نسبة (٤٥,٦%) من عينة الدراسة يعمل رب الأسرة لهن بالحكومة، يليها وبنسبة (١٥,٢%) ممن يعمل رب الأسرة لهن بالقطاع الخاص، ثم نسبة (١٠,٤%) ممن يعمل رب الأسرة لهن بالأعمال الحرة، ونسبة (٨,٨%) ممن يعمل رب الأسرة في مهنة الفلاحة، يلي ذلك وبنسبة (٧,٢%) ممن يعمل رب الأسرة لهن في الأعمال الحرفية، ثم نسبة (٥,٦%) ممن تتمثل وظيفة رب الأسرة لهن بالمعاش، تلي ذلك وبنسبة (٤%) ممن يعمل رب الأسرة لهن ببعض الوظائف الأخرى كالعمل بالمحاماة والهندسة وفي مجال الزراعة، وأخيراً وبنسبة (٣,٢%) ممن يتمثل عمل رب الأسرة لهن في التجارة.

وبتحليل نتائج الجدول يتبين التنوع الواضح في وظائف أو مهن رب الأسرة.

جدول رقم (٨)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب معدل الدخل الشهري لأولياء الأمور (ن = ١٢٥)

م	معدل الدخل الشهري	العدد	النسبة %
أ	أقل من ١٥٠ جنيه	١٩	١٥,٢
ب	١٥٠ لأقل من ٢٠٠جنيه	٣١	٢٤,٨
ج	٢٠٠لأقل من ٢٥٠ جنيه	٢٣	١٨,٤
د	٢٥٠ لأقل من٣٠٠ جنيه	٢٧	٢١,٦
هـ	٣٠٠جنيه فأكثر	٢٥	٢٠,٠
	المجموع	١٢٥	%١٠٠

باستقراء بيانات الجدول رقم (٨) يتضح أن نسبة ٢٤,٨% من عينة الدراسة يبلغ معدل دخل الأسرة لهن من ١٥٠ لأقل من ٢٠٠جنيه، يليها وبنسبة ٢١,٦%، ممن يبلغ دخل الأسرة الشهري لهن ٢٥٠ لأقل من ٣٠٠ جنيه ، ثم اللاتي يبلغ دخل الأسرة الشهري لهن ٣٠٠جنيه فأكثر بنسبة ٢٠,٠%، يليها وبنسبة ١٨,٤% ممن يبلغ دخل الأسرة الشهري من ٢٠٠لأقل من ٢٥٠ جنيه، ثم نسبة ١٥,٢% ممن يبلغ دخل أسرهن الشهري أقل من ١٥٠جنيه وقد حصلت على الترتيب الأخير.

وبتحليل نتائج الجدول تبين انخفاض معدلات دخل أسر المبحوثات وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المهن التى يعمل بها أرباب الأسرة، فطبيعة العمل أو المهنة هو الذي يحدد معدل الدخل سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً .

جدول رقم (٩)

يوضح توزيع الطالبات (مجتمع البحث) حسب المستوى التعليمي لرب الأسرة (ن = ١٢٥)

م	المستوى التعليمي	العدد	النسبة %
أ	يقرأ ويكتب	٣٣	٢٦,٤
ب	إعدادية	١٧	١٣,٦
ج	تعليم متوسط	٤٥	٣٦
د	مؤهل عالي	٢٣	١٨,٤
هـ	أخرى تذكر	٧	٥,٦
	المجموع	١٢٥	%١٠٠

يتضح من خلال بيانات الجدول (٩) أن نسبة ٣٦% من عينة الدراسة يتمثل المستوى التعليمي لرب الأسرة لهن في التعليم المتوسط، يليها وبنسبة ٢٦,٤%، ممن يتمثل المستوى التعليمي لرب الاسرة لهن في القدرة على القراءة والكتابة، ثم نسبة ١٨,٤% ممن يتمثل المستوى التعليمي في الحصول على مؤهل عالي، يليها وبنسبة ١٣,٦% حاصلين على الإعدادية، وأخيراً وبنسبة ٥,٦% لأرباب الأسر في أخرى تذكر ما بين أميين وحاصلين على شهادة محو الأمية وابتدائية ودراسات عليا.

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن هناك تبايناً في المستوى التعليمي لأرباب الأسرة الخاص بالطالبات (مجتمع الدراسة) وهذه نتيجة منطقية باعتبار أن مجتمع الدراسة عينة تمثل المجتمع المصري ريفه وحضره ، والذي تتنوع في كل منهما المستويات التعليمية من الأمي حتى الحاصل على درجة الدكتوراه، وإن كانت نتائج الدراسة تشير إلى أن غالبية أرباب أسر الطالبات مجتمع الدراسة وبنسبة (٧٦%) لا يزيد تعليمهم عن المتوسط، وعلى الرغم من ذلك ساعدن بناتهن على استكمال تعليمهن الجامعي ، مما يؤكد ارتفاع قيمة التعليم لدى كافة فئات المجتمع المصري .

جدول رقم (١٠)

يوضح المعرفة بمصادر تلوث البيئة، من وجهة نظر المبحوثات مجتمع البحث

(ن ريف = ٧٢) (ن حضر = ٥٣) (ن = ١٢٥)

م	العبارة	موافق تماماً		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق تماماً		التكرار المرجح		النسبة المرجحة		الترتيب		التكرار العام المرجح	القوة النسبية المرجحة	الترتيب العام
		ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر			
١	أعتقد أن عادم السيارات يعد أحد أسباب تلوث البيئة.	٥٤	٣٢	١١	١٣	٦	٤	١	٤	–	–	٣٣٤	٢٣٢	٩٢,٨	٨٧,٥	٤	٧	٥٦٦	٩٠,٦	٦
٢	أرى أن عدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث البيئي.	٣١	٢٩	٣٣	١٥	٧	١٠	١١	٢	–	–	٣٣٠	٢٣٩	٩١,٧	٩٠,٢	٥	٤	٥٦٩	٩١,٠٤	٤
٣٠	التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيء يعمل على حدوث التلوث.	٥٤	٣٩	١٥	٨	٣	٦	–	–	–	–	٣٣٩	٢٤٥	٩٤,٧	٩٢,٤	٢	٢	٥٨٤	٩٣,٤	٢
٤	إبعاد المخلفات ومدابغ الجلود خارج نطاق المناطق السكنية يقلل من معدلات التلوث.	٣١	٢٨	٢٧	١٦	١٠	٧	٤	٢	–	–	٣٠٥	٢٢٩	٨٤,٧	٨٦,٤	٨	٩	٥٣٤	٨٩٥,٤	٩
٥	أعتقد أن التفجيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة.	٥٨	٤١	١٢	٩	٢	٣	–	–	–	–	٣٤٤	٢٥٠	٩٥,٥	٩٤,٣	١	١	٥٩٤	٩٥,٤	١
٦	إحراق القمامة في الشوارع يؤدي إلى تدمير البيئة	٤٠	٣٢	٢٥	١٧	٤	٤	٣	–	–	–	٣١٨	٢٤٠	٨٨,٣	٩٠,٦	٧	٣	٥٥٨	٨٩,٣	٧
٧	تكدس الورش بالمناطق السكنية من أسباب تلوث البيئة	٣٤	٢٢	٢٢	١٧	١٣	٣	١	–	–	–	٣٠٣	٢١٩	٨٤,٢	٨٢,٦	٩	١١	٥٢٢	٨٣,٥	١٠
٨	أرى أن استغلال مكبرات الصوت بشكل خاطئ بسبب التلوث البيئي.	٢٧	٢٠	٢٩	١٨	١٤	١٣	٢	٢	–	–	٢٩٧	٢١٨	٨٢,٥	٨٢,٣	١٠	١٢	٥١٥	٨٢,٤	١١
٩	أعتقد أن إشعال أماكن الطوب مصدراً من مصادر التلوث.	٢٣	٢٤	٣١	١٦	١٣	١٠	٤	٣	–	–	٢٨٦	٢٢٠	٧٩,٤	٨٣,٠٢	١١	١٠	٥٠٦	٨٠,٩	١٣
١٠	أعتقد أن إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً من أسباب التلوث .	٥٣	٣٠	١٥	١٧	٣	٦	١	–	–	–	٣٣٦	٢٣٦	٩٣,٣	٨٩,١	٣	٥	٥٧٢	٩١,٥	٣
١١	أعرف أن الإنسان هو المسئول الأول عن التلوث	٤٣	٤٠	١٨	١١	٩	٢	٢	–	–	–	٣١٨	٢٥٠	٨٨,٣	٩٤,٣	٧م	١م	٥٦٨	٩٠,٩	٥
١٢	أعرف أن إتلاف الحدائق العامة مصدراً من مصادر التلوث.	٢٦	٢٣	٣٢	١٨	١١	٦	٣	٦	–	–	٢٩٧	٢١٧	٨٢,٥	٨١,٨	١٠م	١٣	٥١٤	٨٢,٢	١٢
١٣	أرى أن انتشار البرك والمستنقعات يعمل على انتشار التلوث البيئي.	٤٠	٢٨	٢٥	٢١	٧	٣	–	١	–	–	٣٢١	٢٣٥	٨٩,٢	٨٨,٧	٦	٥	٥٥٦	٨٨,٩	٨
١٤	أعرف أن تلوث المياه يؤدي إلى إهدار الثروة السمكية.	١٨	٣٠	٢٤	١٤	٢٢	٧	٨	٢	–	–	٢٣٢	٢٣١	٦٤,٤	٨٧,٢	١٢	٨	٤٦٣	٧٤,١	١٤

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الريف = ٣١١,٤ القوة النسبية المرجحة لطالبات الريف = ٨٦,٥% التكرار المرجح لطالبات الريف = ٤٣٩٠

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الحضر = ٢٣٢,٩ القوة النسبية المرجحة لطالبات الحضر = ٨٧,٩% التكرار المرجح لطالبات الحضر = ٣٢٦١

المتوسط الحسابي العام المرجح = ٥٤٤,٣ القوة النسبية المرجحة = ٨٧,١% التكرار العام المرجح = ٧٦٢١

تشـير بـيانات الجدول رقـم (١٠) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيث المعرفة بمصادر تلوث البيئة، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلـغ (٥٤٤,٣٦)، والقـوة النسـبية المـرجحة للـبعد والتى بلغت (٨٧,١%)، والترتيب لاستجابات المـبحوثات بوجه عام، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجه خاص، وكذلك في ضوء حساب المتوسط الحسابي لكلاً من الطالبات بالريف والطالبات بالحضر، حيث بلغ لدى الطالبات بالريف (٣١١,٤) وبقوة نسبية بلغت (٨٦,٥%) ، وبلغ لـدى طالبات الحضر (٢٣٢,٩)، وبقـوة نسبية (٨٧,٩%)، مما يوضح قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد .

ومن ثم ، جاءت عبارات هذا البعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام كالآتي :

- جـاءت العـبارة "أعتقد ان التفجيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة" في الترتيب الأول لدى الطالبات بوجه عام، وبقوة نسبية (٩٥,٤%) .
- ثـم جاءت العبارة "أعتقد أن التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيئ يعمل على حدوث التلوث" في الترتيب العام الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية (٩٣,٤%) ، مما يبين مقدار الضرر الذى تحدثه المخلفات والنفايات على البيئة وما تسببه من تلف يستمر لسنوات طويلة فضلاً عن الآثار السلبية على الأخضر واليابس.
- وجـاءت العبارة "أعتقد أن إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً رئيسياً من أسباب الـتلوث" في الترتيب الثالث لدى الطالبات عامة بقوة نسبية بلغت (٩١,٥%) بينما جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٩٣,٣%)، وحصلت على الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٩,١%).
- ثـم جـاءت العـبارة "أرى أن عدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث البيئي" في الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية (٩١,٠٤%)، في حين احتلت الترتيـب الخامس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية (٩١,٧%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٩٠,٢%).
- واحتلـت العـبارة "أعتقد أن الإنسان هو المسئول الأول عن التلوث"، الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٩%)، بينما جاءت في الترتيب السابع مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%) في حين حصلت على الترتيب الأول مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٩٤,٣%).

- وجـاءت العـبارة "أعـتقد أن عادم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" في الترتيـب السـادس لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%)، في حين احتلت الترتيـب الـرابع لـدى الطالـبات في الريف بقوة نسبية (٩٢,٨%)، والترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٨٧,٥%).

- وحصلت العبارة " أرى أن إحراق القمامة في الشوارع يؤدي إلى تدمير البيئة" على الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٩,٣%)، بينما جاءت في الترتيب السابع لـدى الطالـبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%)، والترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%).

- ثـم جاءت العبارة " أرى أن انتشار البرك والمستنقعات يعمل على انتشار التلوث البيئي" في الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية (٨٨,٩%)، في حين حصلت العبارة على الترتيـب السـادس لـدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٩,٢%)، وعلى الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٨,٧%).

- وجـاءت العـبارة "إبعـاد السلخانات ومدابغ الجلود خارج نطاق المناطق السكنية يقلل من معـدلات التلوث" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، فـي حيـن جاءت في الترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٧%)، بينما حصلت على الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية (٨٦,٤%).

- واحتلـت العـبارة "أعـتقد أن تكدس الورش بالمناطق السكنية من الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" الترتيب العاشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٥%)، في حين جاءت فـي الترتيب التاسع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، والترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٦%).

- ثـم جاءت العبارة "أرى أن استغلال مكبرات الصوت بشكل خاطئ يسبب التلوث البيئي" في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٤%)، في حين حصلت علـى الترتيب العاشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%)، بينما حصلت على الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

- وجـاءت العـبارة "أعـتقد أن إتلاف الحدائق العامة مصدراً من مصادر التلوث البيئي" في الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%)، في حين حصلت

على الترتيب العاشر مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية (٨٢,٥%) والترتيب الثالث عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٨%).

- وحصلت العبارة " أعتقد أن إشعال قمائن الطوب مصدراً من مصادر التلوث" على الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٩%)، في حين جاءت في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%) وفي الترتيب العاشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٣,٠٢%).
- وأخيراً جاءت العبارة "أعتقد أن تلوث المياه يؤدي إلى إهدار الثروة السمكية" في الترتيب الرابع عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٤,١%)، في حين احتلت الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٦٤,٤%)، بينما احتلت الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٢%).

وبتحليل نتائج الجدول يتضح أن الطالبات (مجتمع البحث) لديهن اتجاهات إيجابية قوية نحو المعرفة بمصادر تلوث البيئة، حيث أكدن أن :

١- التفجيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة .

٢- التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيئ يعمل على حدوث التلوث.

٣- إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً رئيسياً من أسباب التلوث.

٤- عدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث.

٥- الإنسان هو المسئول الأول عن التلوث.

٦- عادم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسة للتلوث البيئي.

بينما تشير نتائج هذا الجدول رقم (١١) إلى أن هناك قصوراً في معارف الطالبات (مجتمع البحث) فيما يتعلق بالمصادر الأخرى للتلوث تمثلت في وجود المدابغ والسلخانات داخل الكتل السكنية، وتكدس الورش، واستخدام مكبرات الصوت، وإشعال قمائن الطوب وإتلاف الحدائق العامة ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة " محمود محمد " ودراسة " نظيمة سرحان " (*) والتى أشارت إلى أهمية وجود العديد من مصادر التلوث التى يجب الإلمام بها من قبل كافة فئات المجتمع .

(*) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقدمة البحث.

جدول رقم (١١)

يوضح الجانب الوجدانية للطالبات (مجتمع البحث) نحو المحافظة على معالم البيئة من وجهة نظرهن

(ن ريف = ٧٢) (ن حضر = ٥٣) (ن = ١٢٥)

م	العبارة	موافق تماماً		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق تماماً		التكرار المرجح		النسبة المرجحة		الترتيب		التكرار العام المرجح	القوة النسبية المرجحة	الترتيب العام
		ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر			
١	يسعدني المشاركة في مشروعات خدمة البيئة.	٣١	٢١	٢٨	٢٤	٩	٦	٤	٢	–	–	٣٠٢	٢٢٣	٨٣,٩	٨٤,١	٤	٤	٥٢٥	٨٤	٤
٢	أشعر بأهمية ترشيد استهلاك المياه.	٢٣	١٧	٣٣	٢٨	١٨	٤	١	٣	–	–	٣٠٣	٢١٥	٨٤,٢	٨١,١	٣	٧	٥١٨	٨٢,٩	٦
٣	الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدني.	٣٢	٢٦	٢٨	١٩	١٢	٨	–	–	–	–	٣٠٨	٢٣٠	٨٥,٥	٨٨,٥	٢	٢	٥٣٨	٨٦,١	١
٤	أحب معرفة البيئة ومكوناتها ومصادر تلوثها.	٢٠	١٧	٣٥	٢٠	٧	٩	١٠	٥	–	–	٢٨١	٢٠٢	٨٥,٣	٧٦,٢	١١	١٠	٤٨٣	٧٧,١	١١
٥	يسعدني المشاركة مع زملائي في حملات التشجير	٣١	٢٥	٢٤	١٤	١٢	١٠	٤	٣	٢	–	٢٩٧	٢١٧	٨٢,٥	٨١,٩	٧	٦	٥١٤	٨٢,٢	٧
٦	يسعدني المشاركة في الندوات التي تعقد عن البيئة	٢٥	١٤	٢٦	٢٠	١٨	١٠	٣	٩	–	–	٢٨٩	١٩٨	٨٠,٣	٧٤,٧	٩	١١	٤٨٧	٧٧,٩	١٠
٧	يقلقني رؤية الأشجار المقطوعة.	٢٩	٢٣	٢٩	١٩	٩	١١	٢	–	٣	–	٢٩٥	٢٢٤	٨١,٩	٨٤,٥	٨	٣	٥١٩	٨٣,٠٤	٥
٨	يسعدني قراءة ما يكتب عن البيئة والحفاظ عليها.	٢٧	١٩	٢٠	١٢	١٢	١٨	٨	٤	٥	–	٢٧٢	٢٠٥	٧٥,٥	٨٢,٣	١٢	٩	٤٧٧	٧٦,٣	١٣
٩	أشعر بارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة.	٢٩	٣٠	٢٦	١٦	١٧	٥	–	٢	–	–	٣٠٠	٢٣٣	٨٣,٣	٨٧٩	٥	١	٥٣٣	٨٥,٣	٢
١٠	يسعدني إلقاء المخلفات في الترع.	–	–	٩	٣	٩	٤	٢٨	٢٥	٢٦	٢١	٢٨٧	٢٢٣	٧٩,٧	٨٤,١	١٠	٤م	٥١٠	٨١,٦	٨
١١	أشعر بالسعادة عندما أرى الشباب يحافظ على البيئة من التلوث.	٣٧	٢٣	٢٢	١٧	١٠	٩	٣	٤	–	–	٣٠,٩	٢١٨	٨٥,٨	٨٢,٣	١	٥	٥٢٧	٨٤,٣	٣
١٢	يضايقني إلقاء الحيوانات النافقة في مياه الترع.	٣٦	١٩	١٩	٢١	١٢	٨	٢	٣	٣	٢	٢٩٩	٢١١	٨٣,١	٧٩,٦	٦	٨	٥١٠	٨١,٦	٨م
١٣	يسعدني إزالة القمامة عن الطريق	٢٧	٢٤	٢٣	١٦	١٨	٨	٢	٥	٢	–	٢٨٧	٢١٨	٧٩,٧	٨٢,٣	١٠م	٥م	٥٠٥	٨٠,٨	٩
١٤	أشعر بالضيق عند إلقاء المخلفات المختلفة في مصادر الري	٢٥	١٧	٢٤	٢٠	٩	١٤	٦	٢	٨	–	٢٦٨	٢١١	٧٤,٤	٧٩,٦	١٣	٨م	٤٧٩	٧٦,٦	١٢

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الريف = ٢٩٢,٦ القوة النسبية المرجحة لطالبات الريف = ٨١,٣% التكرار المرجح لطالبات الريف = ٤٠٩٧

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الحضر = ٢١٦,٣ القوة النسبية المرجحة لطالبات الحضر = ٨١,٦% التكرار المرجح لطالبات الحضر = ٣٠٢٨

المتوسط الحسابي العام المرجح = ٥٠٨,٩ القوة النسبية المرجحة = ٨١,٤% التكرار العام المرجح = ٧١٢٥

كمـــا تشير بيانات الجدول رقم (١١) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيـث الجوانـب الوجدانية للطالبات (مجتمع البحث) نحو المحافظة على معالم البيئة، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلغ (٥٠٨,٩) ، والقوة النسبية المرجحة للبعد والتى بلغـت (٨١,٤%)، والترتيب لاستجابات المبحوثات بوجه عام، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجـه خـاص، وكذلـك فـي ضوء حساب المتوسط الحسابي المرجح لكلاً من طالبات الريف وطالـبات الحضر، حيث بلغ لدى طالبات الريف (٢١٦,٣) وبقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، وبلغ لـدى طالبات الحضر (٢٩٢,٦)، وبقوة نسبية (٨١,٣%)، مما يوضح قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد.

ومن ثم، جاءت عبارات هذا البعد مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام كالآتي :

- جـاءت العـبارة " الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدني" في الترتيب الأول لدى الطالبات بشـكل عـام بقـوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، في حين حصلت على الترتيب الثاني لكل من طالبات الريف وطالبات الحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٥,٥%، ٨٨,٥%).
- وجـاءت العـبارة "أشعر بارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة" في الترتيب الثاني لدى الطالـبات بشكل عام وبقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، في حين حصلت على الترتيب الخامس لـدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٣%)، بينما جاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٩%).
- ثـم جـاءت العبارة " أشعر بالسعادة عندما أرى الشباب يحافظ على البيئة من التلوث"، في الترتيب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤,٣%)، في حين احتلت الترتيب الأول لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٨%) بينما جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- واحتلت العبارة "يسعدني المشاركة في مشروعات خدمة البيئة" الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجـه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤%)، في حين جاءت في الترتيب الرابع لكل من الطالبات في الريف والحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٣,٩%، ٨٤,١%).
- ثم جاءت العبارة "يقلقني رؤية الأشجار المقطوعة" في الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عـام بقـوة نسبية بلغت (٨٣,٠٤%)، في حين جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات في

الـريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، بينما احتلت الترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,٥%).

- وحصـلت العبارة "أشعر بأهمية ترشيد استهلاك المياه" على الترتيب السادس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٩%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث لدى الطالبات في الـريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، بينما احتلت الترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,١%).
- ثـم جـاءت العبارة "يسعدني المشاركة مع زملائي في حملات التشجير" في الترتيب السابع لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%) في حين حصلت على الترتيب السابع لـدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%) بينما جاءت في الترتيب السادس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%).
- وحصـلت العـبارة "يسعدني إلقاء المخلفات في الترع" على الترتيب الثامن لدى الطالبات بشـكل عـام بقوة نسبية مرجحة بلغت (٨١,٦%) في حين جاءت في الترتيب العاشر لدى الطالـبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٧%)، بينما احتلت العبارة الترتيب الرابع مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).
- ثـم جاءت العبارة "يضايقني إلقاء الحيوانات النافقة في مياه الترع" في الترتيب الثامن مكرر لـدى الطالـبات بشـكل عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%) ، في حين حصلت على الترتيب السـادس لـدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,١%)، وعلى الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%).
- وجاءت العبارة "يسعدني إزالة القمامة عن الطريق" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بوجه عـام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، في حين احتلت الترتيب العاشر مكرر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٩٧,٧%)، وعلى الترتيب الخامس مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).
- واحتلـت العـبارة "يسعدني المشاركة في الندوات التى تعقد عن البيئة" الترتيب العاشر لدى الطالـبات بشـكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، في حين جاءت في الترتيب التاسع لدى الطالـبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٣%)، بينما حصلت على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٤,٧%).

- ثـم جاءت العبارة "أحب معرفة البيئة ومكوناتها ومصادر تلوثها" في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,١%)، في حين حصلت على الترتيب الحادي عشـر لـدى الطالـبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%) ولدى الطالبات في الحضر حصلت على الترتيب العاشر بقوة نسبية بلغت (٧٦,٢%).
- وحصلت العبارة "أشعر بالضيق عند إلقاء المخلفات المختلفة في مصادر الري" على الترتيب الثانـي عشـر لـدى الطالبات بوجه عام، بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%)، في حين جاءت في الترتيـب الثالث عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٤,٤%)، بينما جاءت في الترتيب الثامن مكرر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%).
- وأخيراً جاءت العبارة " يسعدني قراءة ما يكتب عن البيئة والحفاظ عليها" في الترتيب الأخير لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٣%)، في حين احتلت الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٥,٥%) وعلى الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

وفـي ضـوء نـتائج الجـدول يتضح أن النواحي الشعورية والوجدانية للطالبات تجاه المحافظة على معالم البيئة نحو المحافظة على معالم البيئة يتمتع بإيجابيـة وقوة، حيث أكدن أن :

١- الاهتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدهن.

٢- هناك شعور بالارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة.

٣- هناك شعور بالسعادة عند رؤية الشباب يحافظ على البيئة من التلوث.

٤- المشاركة في مشروعات خدمة البيئة أمر يسعدهن.

٥- هناك نوع من القلق لديهن عند رؤية الأشجار المقطوعة.

٦- هناك شعور لديهن بأهمية ترشيد استهلاك المياه.

بيـنما هـناك قصور في بعض الجوانب الوجدانية للطالبات حول المحافظة على معالم البيئة حيث أخذت العبارات التالية ترتيباً متأخراً وهي:

إلقـاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه، المشاركة في الندوات التى تعقد عن البيئة، الإلمـام بالبيـئة ومصادر تلوثها وقراءة ما يكتب عن البيئة والمحافظة عليها، وتؤكد هذه النتائج على أهمية تنمية الجوانب الوجدانية كمدخل لتدعيم اتجاهات المواطنين نحو حماية البيئة ، وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة " الشافعي عبد الحق"، ودراسة "لاورامي نيل كرستين" (Lauer Amy Kristine) (*).

(*) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقدمة البحث .

جدول رقم (١٢)
يوضح سلوكيات المبحوثات نحو حماية البيئة من التلوث، من وجهة نظرهن

(ن ريف = ٧٢) (ن حضر = ٥٣) (ن = ١٢٥)

م	العبـــــــــارة	موافق تماماً		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق تماماً		التكرار المرجح		النسبة المرجحة		الترتيب		التكرار العام المرجح	القوة النسبية المرجحة	الترتيب العام
		ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر			
١	أحث أصدقائي على المشاركة في نظافة الشوارع	٢٣	١٩	٣١	١٠	١٦	١٨	٢	٦	–	–	٢٩١	٢٠١	٨٠,٨	٧٥,٨	٥	٦	٤٩٢	٧٨,٧	٥
٢	أشارك أهل الحي في حملات النظافة.	٢٢	١٤	٢٧	١١	١٩	١٥	٤	١٦	–	–	٢٨٣	١٩١	٧٨,٦	٧٢,١	٧	١٠	٤٧٤	٧٥,٨	٩
٣	أطالب الأجهزة الإعلامية بالمشاركة في توعية المواطنين بحماية البيئة.	٣١	١٧	١٩	١٣	١٤	١٢	٥	٩	٣	٢	٢٨٦	١٩٣	٧٩,٤	٨٢,٨	٦	٩	٤٧٩	٧٦,٦	٨
٤	أنصح جيراني بخطورة إشعال النيران في القمامة.	٣٠	٢١	٢٤	٢٠	١٣	٩	٥	٣	–	–	٢٩٥	٢١٨	٨١,٩	٨٢,٣	٤	٣	٥١٣	٨٢,١	٤
٥	أوضح لأصدقائي خطورة إلقاء المخلفات في الترع والمصارف.	٢٣	١٣	١٧	١١	٣٠	١٤	٢	٩	–	٦	٢٧٧	١٧٥	٧٦,٩	٦٦,١	١٠	١٢	٤٥٢	٧٢,٣	١٢
٦	أحرص على المشاركة في الرحلات التي تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية.	٣٦	٢٤	٢٢	١٨	١٤	٩	–	٢	–	–	٣١٠	٢٢٣	٨٦,١	٨٤,١	١	٢	٥٣٣	٨٥,٣	٢
٧	أقنع زملائي بضرورة الإقلاع عن التدخين.	٤٠	٣٠	١٨	١١	٨	١٠	٤	٢	٢	–	٣٠٦	٢٢٨	٨٥	٨٦,١	٢	١	٥٣٤	٨٥,٤	١
٨	أدعو أصدقائي بعدم الكتابة على الحوائط وتشويهها.	٣٠	٢١	٢٣	١٨	١٠	١٣	٧	١	٢	–	٣٠٢	٢١٨	٨٣,٩	٨٢,٣	٣	٣م	٥٢٠	٨٣,٢	٣
٩	أهتم بإقناع جيراني بأهمية الحفاظ على مياه الشرب	٢٦	١٥	٢٢	٢١	١٢	١٣	٩	٤	٣	–	٢٧٥	٢٠٦	٧٦,٤	٧٧,٧	١١	٤	٤٨١	٧٦,٩	٧
١٠	أحرص على نظافة المنزل بصفة مستمرة.	٣٠	١٨	١٦	١٤	١٨	١٧	٦	٤	٢	–	٢٨٢	٢٠٥	٧٨,٣	٧٧,٣	٨	٥	٤٨٧	٧٧,٩	٦
١١	أحث جيراني على خفض مكبرات الصوت.	٣١	٢٢	١٥	١٨	١٣	٦	٩	٧	٤	–	٢٤٦	١٩٦	٧٦,٧	٧٦,٦	١٣	٧	٤٤٢	٧٠,٧	١٣
١٢	أهتم بإلقاء الحيوانات النافقة في الأماكن المخصصة لذلك.	٢٤	١٤	٢٨	١٤	١١	١٦	٧	٧	٢	٢	٢٨١	١٩٠	٧٨,١	٧١,٧	٩	١١	٤٧١	٧٥,٤	١٠
١٣	أناشد زملائي بضرورة الاستخدام الرشيد للمرافق العامة	١٤	٩	٢٨	١٩	٢٠	٢٣	٨	٢	٢	–	٢٦٠	١٩٤	٧٢,٢	٧٣,٢	١٢	٨	٤٥٤	٧٢,٦	١١

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الريف = ٢٨٤,٢ القوة النسبية المرجحة لطالبات الريف = ٧٨,٩% التكرار المرجح لطالبات الريف = ٣٦٩٤

المتوسط الحسابي المرجح لطالبات الحضر = ٢٠٢,٩ القوة النسبية المرجحة لطالبات الحضر= ٨١,١% التكرار المرجح لطالبات الحضر= ٢٦٣٨

المتوسط الحسابي العام المرجح = ٤٨٧,١ القوة النسبية المرجحة = ٧٧,٩% التكرار العام المرجح = ١٣٣٢

تشـــير بـــيانات الجدول (١٢) إلى أن عينة الدراسة تتوزع توزيعاً إحصائياً من حيث سلوكياتهن نحو حماية البيئة من التلوث، في ضوء حساب المتوسط الحسابي العام المرجح والذي بلـــغ (٤٨٧,١)، والقـــوة النســـبية المرجحة للبعد والتى بلغت (٧٧,٩%) ، والترتيب لاستجابات المبحوثات بوجه عام ، وحسب إقامتهن بالريف والحضر بوجه خاص ، وكذلك في ضوء حساب المتوسط الحسابي لكلاً من طالبـــات الريف وطالبـــات الحضر ، حيث بلـــغ لدى طالبات الريف (٢٨٤,٢) وبقوة نسبية بلغت (٧٨,٩%) ، وبلغ لـــدى طالبات الحضر (٢٠٢,٩)، وبقـــوة نسبية (٨١,١%)، مما يدل على قوة اتجاه المبحوثات حول هذا البعد.

ومـــن ثم جاءت عبارات هـــذا البعد مرتبـــة ترتيباً تنازلياً وفقاً لقوتها النسبية وترتيبها العام كالتالي :

- جاءت العبارة " أقنع زملائي بضرورة الإقلاع عن التدخين" في الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عام وبقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، في حين حصلت على الترتيب الثاني لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥%)، في حين حصلت على الترتيب الأول لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%).

- ثم جاءت العبارة "أحرص على المشاركة في الرحلات التى تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية" في الترتيب الثاني لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، في حين جاءت في الترتيـــب الأول لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، بينما احتلت الترتيب الثاني لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).

- وحصـــلت العبارة "أدعو أصدقائي بعدم الكتابة على الحوائط وتشويهها" على الترتيب الثالث لـــدى الطالـــبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٢%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث لـــدى الطالـــبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٩%)، والترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

- ثـــم جاءت العبارة "أقنع جيراني بخطورة إشعال النيران في القمامة" في الترتيب الرابع لدى الطالـــبات بشـــكل عـــام وبقوة نسبية بلغت (٨٢,١%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالـــبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، بينما احتلت الترتيب الثالث لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

- واحتلت العبارة " أحث أصدقائي على المشاركة في نظافة الشوارع" الترتيب الخامس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٨,٧%)، في حين جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، بينما حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%).
- وجاءت العبارة "أحرص على نظافة المنزل بصفة مستمرة" في الترتيب السادس لدى الطالبات بصفة عامة وبقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، في حين حصلت على الترتيب الثامن لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٣%)، بينما احتلت الترتيب الخامس لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٣%).
- ثم جاءت العبارة "أهتم بإقناع جيراني بأهمية الحفاظ على مياه الشرب" في الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%)، في حين حصلت على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٤%)، بينما جاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٧%).
- واحتلت العبارة "أطالب الأجهزة الإعلامية بالمشاركة في توعية المواطنين بحماية البيئة" الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%) في حين جاءت في الترتيب السادس لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%)، بينما جاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٨%)
- ثم جاءت العبارة "أشارك أهل الحي في حملات النظافة" في الترتيب التاسع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%)، في حين احتلت الترتيب السابع لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٦%)، بينما حصلت على الترتيب العاشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٢,١%).
- وجاءت العبارة "أهتم بإلقاء الحيوانات النافقة في الأماكن المخصصة لذلك" في الترتيب العاشر لدى الطالبات بصفة عامة بقوة نسبية بلغت (٧٥,٤%)، في حين حصلت على الترتيب التاسع بقوة نسبية بلغت (٧٨,١%)، بينما جاءت في الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧١,٧%).
- ثم حصلت العبارة "أناشد زملائي بضرورة الاستخدام الرشيد للمرافق العامة" على الترتيب الحادي عشر لدى الطالبات بشكل عام، بقوة نسبية بلغت (٧٢,٦%)، بينما جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٣,٢%).

- وجـاءت العـبارة "أوضـح لأصدقائي خطورة إلقاء المخلفات في الترع والمصارف" في الترتيـب الثاني عشر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٧٢,٣%) في حين حصلت علـى الترتيب العاشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%) بينما جاءت في الترتيب الثاني عشر لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٦٦,١%) .
- وأخـيراً حصـلت العبارة "أحث جيراني على خفض مكبرات الصوت" على الترتيب الثالث عشـر لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٠,٧%)، في حين جاءت في الترتيب الثالث عشر لدى الطالبات في الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٧%) بينما حصلت على الترتيب السابع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%) .

وفـي ضـوء نـتائج الجدول يتبين أن سلوكيات الطالبات نحو حماية البيئة من التلوث جاءت إيجابية وقوية، حيث أكدن :

١- قيامهن بإقناع زميلاتهن بالإقلاع عن التدخين .

٢- حرصهن على المشاركة في الرحلات التى تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية .

٣- دعوتهن لأصدقائهن بعدم الكتابة على الحوائط وتشويهها .

٤- قيامهن بإقناع جيرانهن بخطورة إشعال النيران في القمامة .

٥- قيامهن بحث أصدقائهن على المشاركة في نظافة الشوارع .

٦- حرصهن على نظافة المنزل بصفة مستمرة .

بيـنما كانـت هناك سلوكيات ضعيفة من قبـل الطالبات نحو حماية البيئـة من التلوث فـيما يرتـبط بالمشاركة في حملات النظافـة ، وإقناع الزملاء في التعامل مع المرافق العامـة بطـريقة رشـيدة ، وإقـناع الأصدقاء بخطورة إلقاء المخلفـات في الترع والمصارف، وإقناع الأهالـي بأهمية ترشيد استخدام مكبرات الصوت ، وتتفـق هذه النتائـج مع ما جاءت به دراسة كـل مـن "أوليفر تروبات وآخرون "Oliver Trobat at el" ، ودين هيني وآخرون Dean Hini et al" والـتى أكـدت على أهمية تدعيم السلوك الإيجابي نحو البيئة والمحافظة عليها من مسببات التلوث (*) .

(*) يمكن الرجوع إلى ما سبق عرضه من دراسات في مقدمة البحث.

جدول رقم (١٣)

يوضح أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث، من وجهة نظر المبحوثات (ن = ١٢٥)

م	أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث	ك	%
أ	إقامة الورش والمصانع بعيداً عن الأماكن السكنية.	١٠١	٨٠,٨
ب	تشجير الشوارع وتجميلها بالزروع والأزهار الملائمة.	١١٤	٩١,٢
ج	عدم استعمال مكبرات الصوت في الأماكن السكنية بصورة سيئة.	٧٥	٦٠
د	الاهتمام بإقامة ندوات ولقاءات دورية عن البيئة وحمايتها.	٦٩	٥٥,٢
هـ	سن قوانين وتشريعات تنظم علاقة الإنسان ببيئته.	٤٧	٣٧,٦
و	الاهتمام بمواصفات المداخن وجعلها بعيداً عن العمران.	٨٠	٦٤
ز	توفير معسكرات شبابية لتوعية الشباب بأهمية الحفاظ على البيئة.	٩٧	٧٧,٦
ح	إلقاء الحيوانات النافقة بعيداً عن المصارف والترع.	١١١	٨٨,٨
ط	حث الجيران على نظافة الحي بشكل مستمر.	٧٢	٥٧,٦
ك	تنظيف البرك والمستنقعات من المخلفات الضارة.	٨٩	٧١,٢
ل	الحد من استخدام المبيدات الحشرية الضارة.	٤١	٣٢,٨
م	توفير كتب ومجلات تخص حماية البيئة من التلوث للجميع.	٥٩	٤٧,٢
ن	توفير مادة إعلامية مناسبة عن البيئة وحمايتها من التلوث.	٦٤	٥١,٢
	المجمـــــــــــوع		١٠٠%

باستقراء بيانات الجدول (١٣) يتبين أن أهم المقترحات للمحافظة على البيئة من التلوث، من وجهة نظر المبحوثات، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي :

١- تشجير الشوارع وتجميلها بالزروع والأزهار الملائمة، بنسبة (٩١,٢%).

٢- إلقاء الحيوانات النافقة بعيداً عن المصارف والترع، بنسبة (٨٨,٨%).

٣- إقامة الورش والمصانع بعيداً عن الأماكن السكنية، بنسبة (٨٠,٨%).

٤- توفير معسكرات شبابية لتوعية الشباب بأهمية الحفاظ على البيئة، بنسبة (٧٧,٦%).

٥- تنظيف البرك والمستنقعات من المخلفات الضارة، بنسبة (٧١,٢%).

٦- الاهتمام بمواصفات المداخن وجعلها بعيداً عن العمران، بنسبة (٦٤%).

٧- عدم استعمال مكبرات الصوت في الأماكن السكنية بصورة سيئة، بنسبة (٦٠%).

٨- حث الجيران على نظافة الحي بشكل مستمر، بنسبة (٥٧,٦%).

٩- الاهتمام بإقامة ندوات ولقاءات دورية عن البيئة وحمايتها، بنسبة (٥٥,٢%).

١٠-توفير مادة إعلامية مناسبة عن البيئة وحمايتها من التلوث، بنسبة (٥١,٢%).

١١-توفير كتب ومجلات تخص حماية البيئة من التلوث للجميع، بنسبة (٤٧,٢%).

١٢-سن قوانين وتشريعات تنظم علاقة الإنسان ببيئته، بنسبة (٣٧,٦%).

١٣-الحد من استخدام المبيدات الحشرية الضارة، بنسبة (٣٢,٨%).

تاسعاً: النتائج العامة للدراسة:

أولاً : فيما يتعلق بخصائص المبحوثات :

١- أظهـرت الدراسة الراهنة أن غالبية الطالبات (مجتمع البحث) وبنسبة (٩٠,٤%) يقعن في المرحلة العمرية من ٢٠ لأقل من ٢٤ سنة.

٢- تبيـن من خلال الدراسة الحالية أن نسبة (٨٩,٦%) من الطالبات (مجتمع البحث) من غير المتزوجات، بينما نسبة (١٠,٤%) منهن من المتزوجات.

٣- كشـفت الدراسة عن أن نسبة (٥٧,٦%) من الطالبات (مجتمع البحث) يتمثل محل إقامتهن في الريف، بينما بلغت نسبة من يقمن في الحضر (٤٢,٤%).

٤- أظهـرت الدراسة الراهنة أن هناك تنوعاً واضحاً في وظائف ومهن أباء الطالبات (مجتمع البحث).

٥- بينت الدراسة الحالية انخفاض معدلات دخول أسر الطالبات (مجتمع البحث)حيث انحصرت غالبية الدخول الشهرية من أقل من ١٥٠ جنيه لأقل من ٣٠٠جنيه وبنسبة (٨٠%).

٦- كشـفت الدراسة الراهنة عن انخفاض المستوى التعليمي لرب الأسرة لدى الطالبات (مجتمع البحث) حيث انحصرت ما بين القراءة والكتابة والتعليم المتوسط، وبلغت نسبتها (٧٦%) من إجمالي مجتمع البحث.

ثانياً : فيما يتعلق باتجاه الطالبات (مجتمع البحث) نحو المحافظة على البيئة من التلوث:

(أ) فيما يرتبط بطبيعة المعرفة لدى الطالبات (مجتمع البحث) بمصادر تلوث البيئة:

اتضـح مـن خلال الدراسة الراهنة أن الجانب المعرفى لدى الطالبات (مجتمع البحث) بمصادر التلوث البيني قد تمثل فيما يلي:

١- "الاعــتقاد بــأن التفجــيرات الذرية تحدث دماراً في البيئة" وجاءت في الترتيب الأول لدى الطالبات بوجه عام وبقوة نسبية بلغت (٩٥,٤%).

٢- "الاعــتقاد بأن التخلص من المخلفات والنفايات بشكل سيء يعمل على حدوث التلوث" حيث جاءت في الترتيب الثاني لدى الطالبات بوجه عام وبقوة نسبية بلغت (٩٤,٣%).

٣- "الاعــتقاد بأن إلقاء الحيوانات النافقة في مصادر المياه سبباً رئيسياً من أسباب التلوث" حيث حصــلت على الترتيب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٩١,٥%) في حين جــاءت فــي الترتيــب الثالــث لدى طالبات الريف بقوة نسبية (٩٣,٣%)، وعلى الترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٨٩,١%).

٤- "رؤيتهــن بــأن عــدم التزام المصانع بالمواصفات يعد سبباً من أسباب التلوث البيئي" حيث جــاءت في الترتيب الرابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩١,٠٤%)، في حين حصــلت علــى الترتيب الخامس لدى الطالبات بالريف بقوة نسبية بلغت (٩١,٧%)، وعلى الترتيب الرابع لدى الطالبات بالحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٢%).

٥- "الاعــتقاد بأن الإنسان هو المسئول الأول عن التلوث" ، حيث احتلت الترتيب الخامس لدى الطالــبات بوجــه عــام بقوة نسبية (٩٠,٩%) ، وعلى الترتيب السابع مكرر لدى طالبات الريف بقوة نسبية (٨٨,٣%) ، وعلى الترتيب الأول مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية (٩٤,٣%).

٦- "الاعــتقاد بأن عادم السيارات يعد أحد الأسباب الرئيسية للتلوث البيئي" حيث حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%)، وعلى الترتيب الرابع لــدى طالــبات الريف بقوة نسبية (٩٢,٨%)، وعلى الترتيب السابع لدى الطالبات بالحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٥%).

٧- " رؤيتهــن بــأن إحــراق القمامة في الشوارع يؤدي إلى تدمير البيئة" حيث احتلت الترتيب الســابع لــدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٩,٣%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٨,٣%)، وعلى الترتيب الثالث لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٩٠,٦%) .

٨- " رؤيتهــن بأن انتشار البرك والمستنقعات يعمل على انتشار التلوث البيئي" حيث جاءت في الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٨,٩%)، والترتيب السادس لدى

طالــبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٩,٢%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٨,٧%).

٩- "الاعتقاد بأن إبعاد السلخانات ومدابغ الجلود خارج نطاق المناطق السكنية يقلل من معدلات التلوث" حيث حصلت على الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤ %)، وعلــى الترتيــب الثامــن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٧%)، والترتيب التاسع لدى الطالبات في الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,٤%).

وبالتالــي فقــد أجابــت الدراسة على التساؤل الفرعي الأول من أسئلة الدراسة الحالية المتمثل في معارف طالبات كليات التربية النوعية بمصادر تلوث البيئة.

(ب) فــيما يــتعلق بالنواحي الشعورية والوجدانية لدى الطالبات "مجتمع البحث" قد تمثلت في الآتي :

١- "الاهــتمام بالموارد الطبيعية أمر يسعدهن" حيث احتلت الترتيب الأول لدى الطالبات بشكل عــام بقــوة نسبية بلغت (٨٦,١%) بينما جاءت في الترتيب الثاني لكل من طالبات الريف والحضر بقوة نسبية بلغت على التوالي (٨٥,٥%، ٨٨,٥%).

٢- " الشــعور بالارتياح عند القيام بزيارة الحدائق العامة" حيث جاءت في الترتيب الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٣%) والترتيب الأول لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٧,٩%).

٣- " الشــعور بالســعادة عند رؤية الشباب وهم يحافظون على البيئة من التلوث" حيث احتلت الترتيــب الثالث لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤,٣%)، والترتيب الأول لدى طالــبات الــريف بقوة نسبية بلغت (٨٥,٨%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣).

٤- " يســعدني المشــاركة في مشروعات خدمة البيئة" حيث حصلت على الترتيب الرابع لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٤%).

٥- "الشــعور بــالقلق عــند رؤيــة الأشجار المقطوعة" حيث جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالــبات بشــكل عــام بقــوة نسبية بلغت (٨٣,٠٤%) وعلى الترتيب الثامن لدى طالبات الــريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%) ، والترتيب الثــالث لدى طالبــات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,٥%) .

٦- "الشعور بأهمية استهلاك المياه" حيث حصلت على الترتيب السادس لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٩%) وعلى الترتيب الثالث لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٤,٢%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,١%).

٧- "يسعدهن المشاركة مع زملائهن في حملات التشجير" حيث جاءت في الترتيب السابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,٢%)، وعلى الترتيب السابع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٢,٥%) ، والترتيب السادس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%) .

٨- " يسعدهن إلقاء المخلفات في الترع" حيث حصلت على الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، وعلى الترتيب العاشر لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٧%) ، والترتيب الرابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%) .

٩- " يضايقهن إلقاء الحيوانات النافقة في مياه الترع" حيث جاءت في الترتيب الثامن مكرر لدى الطالبات بوجه عام بقوة نسبية بلغت (٨١,٦%)، والترتيب السادس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,١%)، والترتيب الثامن لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٩,٦%) .

١٠-"يسعدهن إزالة القمامة عن الطريق" حيث احتلت الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%) ، والترتيب العاشر مكرر لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٩٧,٧%) ، والترتيب الخامس مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%) .

١١-" يسعدهن المشاركة في الندوات التى تعقد عن البيئة" حيث احتلت الترتيب العاشر لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%) ، والترتيب التاسع لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٣%) ، والترتيب الحادي عشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٤,٧%) .

وفي ضوء هذه النتائج المتعلقة بالنواحي الشعورية والوجدانية لدى طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث يتضح أنها قد أجابت على التساؤل الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة الراهنة ، والمتمثل في "معرفة الجوانب الشعورية والوجدانية لدى طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث".

(ج) فـيما يرتبط بطبيعة الجانب السلوكي لدى طالبات كليات التربية النوعية (مجتمع البحث) نحو المحافظة على البيئة من التلوث :

* بينـت الدراسـة الراهـنة أن سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية "مجتمع البحث" نحو المحافظة على البيئة من التلوث كانت كالآتي :

١- "القـيام بإقناع زميلاتهن بضرورة الإقلاع عن التدخين" حيث جاءت في الترتيب الأول لدى الطالـبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٤%)، والترتيب الثاني لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٥%)، والترتيب الأول لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%).

٢- " حرصـهن على المشاركة في الرحلات التى تنظم لمشاهدة الأماكن الطبيعية" حيث احتلت الترتيـب الثاني لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٥,٣%)، والترتيب الأول لدي طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨٦,١%)، والترتيب الثاني لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٤,١%).

٣- " قيامهـن بدعـوة أصدقائهن بعدم الكتابة على الحوائط وتشويهها" حيث جاءت في الترتيب الثالـث لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٣,٢%)، والترتيب الثالث أيضاً لدى طالـبات الـريف بقوة نسبية بلغت (٨٣,٩%)، والترتيب الثالث مكرر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٤- " قيامهـن بإقـناع جيرانهن بخطورة إشعال النيران في القمامة" حيث حصلت على الترتيب الـرابع لـدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٨٢,١%)، والترتيب الرابع أيضاً لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٨١,٩%)، والترتيب الثالث لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٥- " قيامهـن بحـث أصـدقائهن على المشاركة في نظافة الشوارع" حيث جاءت في الترتيب الخامس لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٨,٨%)، وعلى الترتيب الخامس أيضاً لـدى طالـبات الـريف بقوة نسبية بلغت (٨٠,٨%)، وعلى الترتيب السادس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٥,٨%).

٦- " حرصـهن على نظافة المنزل بصفة مستمرة" حيث احتلت الترتيب السادس لدى الطالبات بشـكل عـام بقوة نسبية بلغت (٧٧,٩%)، والترتيب الثامن لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,٣%)، والترتيب الخامس لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٣%).

٧- **"اهتمامهـــن بإقـــناع جيرانهن بأهمية الحفاظ على مياه الشرب" حيث حصلت على الترتيب الســابع لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٩%)، والترتيب الحادي عشر لدى** طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٦,٤%)، والترتيب الرابع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٧,٧%).

٨- " قيامهـــن بمطالـــبة الأجهزة الإعلامية بالمشاركة في توعية المواطنين بأهمية حماية البيئة" حيــث جــاءت فـــي الترتيب الثامن لدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٦,٦%)، والترتيـــب الســـادس لدى طالبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٩,٤%)، والترتيب التاسع لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٨٢,٣%).

٩- " مشاركتهن أهل الحي في حملات النظافة" وجاءت في الترتيب التاسع لدى الطالبات بشكل عام بقـــوة نسبية بلغت (٧٥,٨%)، والترتيب السابع لدى طالبات الريف بقـــوة نسبية بلغت (٧٨,٦%)، والترتيب العاشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧٢,١%).

١٠-" اهتمامهـــن بإلقـــاء الحـــيوانات النافقة في الأماكن المخصصة لذلك" حيث احتلت الترتيب العاشـــر لـــدى الطالبات بشكل عام بقوة نسبية بلغت (٧٥,٤%)، وعلى الترتيب التاسع لدى طالـــبات الريف بقوة نسبية بلغت (٧٨,١%)، والترتيب الحادي عشر لدى طالبات الحضر بقوة نسبية بلغت (٧١,٧%).

في ضوء هذه النتائج المرتبطة بسلوكيات الطالبات نحو المحافظة على البيئة من التلوث يتضـــح أنهـــا قـــد أجابـــت على التساؤل الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة والمتمثل في "معرفة سلوكيات طالبات كليات التربية النوعية تجاه المحافظة على البيئة من التلوث.

عاشـــراً: التصـــور المقـــترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات كليات التربية النوعية نحو المحافظة على البيئة من التلوث:

١- الأسس التى يقوم عليها التصور المقترح :

(أ) الدراسات السابقة وما انتهت إليه من نتائج .

(ب) نـــتائج دراســـة الباحـــثة الراهنة والتى اعتمدت فيها على تطبيق مقياس اتجاه طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث من إعداد الباحثة .

(ج) الإطـــار الـــنظري المتعلق بالبيئة ، بالإضافة إلى بعض العلوم الأخرى المرتبطة بالطفولة وعلم النفس الاجتماعي .

٢- أهداف التصور المقترح :

يهـدف التصـور المقـترح إلى العمل على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لطالبات كليات التربية النوعية نحو البيئة للحفاظ عليها من التلوث ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال ما يلي:

(أ) توفـير مصادر للمعلومات لدى الطالبات عن البيئة ومشكلاتها ، وخاصة مشكلات تلوثها، ومصادر هذا التلوث والأسباب التى تسهم في إحداثه، وكذلك الجهات التى لها دور فعال في مكافحة هذا التلوث.

(ب) تدعـيم انتماء الطالبات لمجتمعهن المحلي مما يزيد من فاعليتهن في التعامل مع البيئة بشكل مناسب والحفاظ عليها من التلوث.

(ج) تشجيع الطالبات على المبادأة والتصدي للمشكلات البيئية التى تسهم بدورها في تدهور البيئة المحيطة بهن.

(د) إذكـاء الوعـي لديهن بأهمية البيئة المحيطة بهن واستثارتهن لتحمل المسئولية تجاه البيئة المحيطة بهن والعمل على تلافي الأخطار التى تهددها.

(هـ) توفير معسكرات بيئية بغرض إكساب الطالبات القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة بهن والتصدي لأي خطر من شأنه أن يهدد بقاءها على الصورة المرغوبة.

(و) تشجيع الطالبات على المساهمة في مشروعات حماية البيئة بالجهد.

٣- الفلسفة التى يستند إليها التصور المقترح :

يستند هذا التصور على مجموعة من الحقائق يمكن إيجازها فيما يلي:

١- البيئة كقضية تحظي باهتمام كافة الدول على اختلاف مستوياتها فضلاً عن أنها تشغل اهتمام كل التخصصات على اختلاف مسمياتها.

٢- التأكيد على أهمية الطالب الجامعي في التصدي للمشكلات البيئية ، وأهمية الاتجاه الإيجابي نحـو البيئة والحفاظ عليها، وكذلك المشاركة الإيجابية في مواجهة الأسباب التى تؤدي إلى تدهور البيئة.

٣- هناك ربط وثيق بين الاتجاه الإيجابي لدى العنصر البشري نحو البيئة المحيطة وتحقيق بيئة أفضل خالية من التلوث للأجيال الحالية والقادمة .

٤- محتوى التصور المقترح :

١- زيادة المعلومات الخاصة بالطالبات عن البيئة المحيطة بهن ويتم تحقيق ذلك من خلال :

(أ) تنظيم مجموعة من الندوات والمحاضرات واللقاءات المفتوحة بين الطالبات والمتخصصين في البيئة على اختلاف تخصصاتهم.

(ب) تصحيح بعض المفاهيم والأفكار لدى الطالبات عن مسببات التلوث وأخطاره التى تهدد البشرية مع حثهن على العمل التعاوني للحد منها.

(ج) مساعدة الطالبات في التعرف على الجهات التى يمكن الاتصال بها للحد من مشكلات التلوث التى تزايدت في الوقت الحالي سواء على الصعيد المحلي أو المجتمعي.

(د) مساعدة الطالبات على اكتساب معارف ومعلومات جديدة عن البيئة وطرق الحفاظ عليها وإمكانية تحقيق بيئة أفضل وسبل تحقيق ذلك.

(هـ) توفير جو مناسب للطالبات لإكسابهن اتجاهات إيجابية نحو البيئة مع حثهن على تبني أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة المحيطة بهن بما يحقق المحافظة عليها وممارساتها .

٢- زيادة خبرات الطالبات في مجال البيئة والحفاظ عليها من التلوث: ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال :

(أ) تنظيم دورات تدريبية للطالبات على أن يتولى هذه المحاضرات متخصصون على خبرة ودراية كافية بمشكلات البيئة وخاصة المشكلات الناتجة عن تلوثها، وكيفية العمل على الحد منها باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة.

(ب) يتم خلال الدورات عرض لتجارب بعض المجتمعات المشابهة في الخصائص والتى استطاعت أن توجد بيئة نظيفة خالية من التلوث للاستفادة من هذه الخبرات والتجارب.

(ج) إتاحة الفرصة للتعاون بين الجامعات والمعاهد والهيئات المعنية بالبيئة وحمايتها من التلوث وفتح قنوات الاتصال فيما بينهم لتبادل الآراء والأفكار حول الأسباب التى تسهم في إحداث التلوث وإمكانية التغلب عليها بأفضل الطرق الممكنة.

٣- تنمية مهارات الطالبات من خلال تشجيعهن على حضور الدورات التدريبية لكي يتمكنَّ من:

(أ) اكتساب المهارة في تحديد المشكلة البيئية وطبيعتها وأسباب حدوثها .

(ب) اكتساب المهارة في مواجهة المشكلات البيئية والتغلب على الأسباب المؤدية إلى تلوثها.

(ج) اكتساب المهارة في استثارة المحيطين بهن للمشاركة في نظافة البيئة وحمايتها من أخطار التلوث .

(د) اكتساب المهارة في الاتصال بالجهات والهيئات المعنية بحماية البيئة.

(هـــ) اكتساب المهارة في تبني المعلومة الجيدة التى يمكن الاستفادة منها في الحفاظ على البيئة من التلوث.

٤- استثارة الطالبات للقيام بالمهام التالية :

(أ) توعية وإرشاد الأهالي والزملاء بخطورة تلوث البيئة وتبصيرهم بأهمية التصدي لمثل هذه المشكلات وأهمية إيجاد بيئة نظيفة خالية من التلوث.

(ب) المشـــاركة مـــع أهل الحي في إقامة مشروعات وبرامج بيئية لخدمة الحي أو المنطقة التى يسكنَّ فيها.

(ج) توجـيه وإرشـــاد المحيطيـــن بهن خاصة السيدات في البيئات الريفية والحضرية بخطورة ممارسات العادات غير الصحية الضارة كالغسيل في الترع والمصارف وإلقاء القمامة بها.

(د) تشـــجيع الطالبات على الإبلاغ عن المخالفات البيئية التى يقوم بها بعض المواطنين وعدم التستر عليها.

الوسائل والأدوات التى تستخدم لتحقيق التصور المقترح :

هناك مجموعة من الوسائل والأدوات يمكن استخدامها لتحقيق التصور المقترح منها:

- **المناقشة الجماعية** : ويتم استخدامها مع الطالبات ، والهدف منها عرض وتحليل المشكلات الــتى تساعد على التلوث، والعمل على تدعيم قدرة الطالبات في التعامل مع هذه المشكلات، وكيفية التعاون مع الآخرين من أجل التصدي لها والحد منها.
- **الندوات** : ومن خلالها تتعرف الطالبات على المكون البيئي من ناحية والمسببات التى تسهم فـــي إحـــداث التلوث وكذلك المشكلات التى تنجم عن ذلك من ناحية أخرى، وأهمية العمل بجديـــة مـــن أجـــل الحـــد منها، وصور التعاون بينهن وبين الهيئات المحيطة بهن من جهة واستثارة الزملاء والأهالي والمحيطين بهن لتجنب التلوث البيئي من ناحية أخرى.
- **الاجـتماعات**: ويمكـــن اســـتخدامها والاســـتفادة مـــنها فـــي الجمع بين الطالبات والخبراء والمتخصصين في شئون البيئية وحمايتها من مخاطر التلوث لتبادل الآراء والأفكار تجاه الحد من مشكلات التلوث البيئي .

مراجع الدراسة

١- رشـيد الحمـد ، محمـد سعيد صباريني : **البيئة ومشكلاتها** ، عالم المعرفة ، الطبعة الثانية ، الكويت ، ١٩٩٤.

٢- مصـطفى كـامل وآخرون : **تقرير التنمية الشاملة في مصر** ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ، ١٩٩٨.

٣- جمهوريـة مصـر العربـية : **الجهـاز المركـزي للتعبئة العامة والإحصاء** ، الكتاب السنوي الإحصائي، يونيو ٢٠٠١ ، ص١٧.

4- Miriving G. Bpriddle : **Crisis, Reding in Environmental Issues Strategies**, Mac Millan Publisher, London, 1972, pp. 108-120.

٥- طلعت منصور: **دراسات تجريبية في الاتجاهات النفسية نحو البيئة** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد٢ ، الكويت ، ١٩٨٥، ص١٤٨.

٦- الشافعي عبد الحق : **أثر مناهج المرحلة الثانوية العامة وعلاقاتها باتجاهات الطلاب نحو البيئة ومشـكلاتها** ، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق- فرع بنها، ١٩٨٩.

٧- أحمـد حمـدي عفيفي : **تقويـم أثر مناهـج المرحلة الإعدادية على اتجاهات الطـلاب نحو البيئة ومشكلاتها**، رسالة ماجستير غير منشـورة ، كلية التربيـة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩.

8- Lauer Amy Kristine : **A Comparison of the Ability of Tow Laboratory Approaches to Effect College Students Environmental Affect**, Behaviors and Know Ledge, PHD, the University of Iowa, 1991.

٩- نظيمة أحمد سرحان : **إدراك طلاب المدارس لتلوث البيئة ودور الخدمة الاجتماعية في تنميته**، بحـث منشـور بالمؤتمر العلمي الخامس لكلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة – فرع الفيوم ، ١٩٩٢.

١٠- محمـود محمد محمود : **دور المشرف الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** ، بحث علمي منشور ، المؤتمر العلمي السادس، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة، فرع الفيوم ، ١٩٩٣.

١١- أحمد حسني إبراهيم: **تعبئة جهود الشباب لحماية البيئة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، فرع الفيوم ، ١٩٩٤.

١٢- الشافعي عبد الحق جاد: **تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء عناصر التنور البيئي (الوعي البيئي)** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها ، ١٩٩٥.

13-Liu Cieh- Hsing : **The Effects of an Environmental Education Program on Responsible Environmental Behavior and other Associated Factors of Teacher College Student in Taiwan**, PHD, University of California, Los Anglos, 1996.

١٤- محب محمود كامل الرافعي : **التنور البيئي لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية** ، بحث منشور بمجلة التربية المعاصرة ، العدد الخامس والأربعون ، السنة الرابعة عشر، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، يناير ١٩٩٧.

١٥- عصام توفيق قمر : **دور جماعات النشاط الاجتماعي بالمدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئي للطلاب بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق ، فرع بنها، ١٩٩٧.

16-Dean Hini et al : The Link Between Environmental Attitudes and Behavior, PHD, University of North Carolina, 1997.

١٧- رفعت محمد على سلطان : **بعض العوامل الاجتماعية المرتبطة بمشكلة التلوث البيئي في الريف المصري** ، بحث علمي منشور في الندوة العلمية الرابعة ، الجمعية المصرية للبحوث والخدمات البيئية ، القاهرة ، ١٩٩٨.

18-Diamond Karen E. & Musser Lynn : The Student's Attitudes and Environment Problems, Journal of Environmental Education, Vol 30, No-2, 1999.

١٩- محمد إبرهيم المنوفي، ياسر مصطفى على الجندي: **دور الأندية الصيفية بمدارس التعليم الأساسي في تحقيق أبعاد الوعي البيئي**، بحث علمي منشور بالمؤتمر لأول (البيئة وصحة المجتمع)، المنعقد في الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٢، جامعة المنوفية، ٢٠٠٢.

20-Oliver Trobat et al : The Environmental Attitudes and Actions of Young Europeans: Data From Europe Reseach Study, Unesco Conference on Intercultural Education, 15-18 June, Jyvaskyal , Finlad, 2003.

٢١- حامد عبد السلام زهران : **علم النفس الاجتماعي** ، عالم الكتب للنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص١٣٦.

٢٢- مصطفى سويف : **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي** ، مطبعة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠، ص٣٣٦.

٢٣- مريم إبراهيم حنا : **العلاقة بين ممارسة خدمة الفرد وتنمية اتجاهات الشباب نحو البيئة** ، بحث علمي منشور بمؤتمر الشباب وتنمية البيئة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩١، ص٢٥٦.

٢٤- محمد الظريف سعد : **العمل مع جماعات الشباب الجامعي وتنمية الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث** ، بحث علمي منشور بالمؤتمر العلمي الرابع ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة – الفيوم ، ١٩٩٢.

٢٥- وليم لابرت: **علم النفس الاجتماعي** ، ترجمة سلوى الملا ، دار الشرق للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص١١٣.

٢٦- طلعت حسن عبد الرحيم : علم **النفس الاجتماعي المعاصر** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢ ، د. ت ، ص٩٩.

٢٧- عبد الرحمن محمد العيسوي : **علم النفس بين النظرية والتطبيق**، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٨٠، ص٤٦.

٢٨- حسن عبد العزيز : **المدخل إلى علم النفس** ، دار الفكر العربي ، ط٤ ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص٣٦٥.

٢٩- مختار حمزه : **السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي** ، دار المجمع العلمي ، جدة ، ١٩٧٩.

٣٠- علي أحمد علي : **سلوك الإنسان** ، مقدمة في العلوم السلوكية والنفسية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة، ١٩٧٢ ، ص٢٤٠ .

٣١- محمد علي الخولي: **قاموس التربية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص١٥٩ .

32-David Sills : **International Encyclopedia of the Social Sciences**, Mac Millan Publisher, Londond, Vol.5, 1988, p19.

٣٣- محمد إمام شبايك : **التلوث البيئي في الريف المصري** ، مكتبة مطبعة الغد ، الجيزة ، ٢٠٠٣، ص١٧.

٣٤- عدلي كامل فرج : **البيئة والنظام البيئي** ، مكتبة الموسكي للنشر، القاهرة ، ١٩٩٤.

٣٥- محمد عبد الرحمن : **الإنسان والبيئة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١.

٣٦- إبراهيم علي الجندي : **التلوث يخنق الجميع والأمن الصناعي يغنيهم** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٨١، ص٢.

٣٧- محمد على نصر : **استخدام أسلوب الوسائط التربوية في تدريس موضوع تلوث البيئة لطلاب كلية التربية** ، جامعة المنيا ، بحث علمي منشورة ، بمجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١٩٨٣ ، ص١٥٧.

٣٨- محمد عبد القادر الفيقي: **البيئة "مشكلاتها وقضاياها وحمايتها من التلوث"**، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ١٩٩٩.

٣٩- صابر محمد عبد التواب : **دور الخدمة الاجتماعية في حماية البيئة من التلوث** ، مذكرات غير منشورة ، مكتبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٨٦.

٤٠- أحمد محمد السنهوري وآخرون : **الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة** ، دار مارينا للطباعة، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص٣٢.

٤١- آمال هلال : **السلوك الإنساني والتلوث البيئي** ، بحث منشور بمجلة دراسات حول تلوث البيئة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ٢٠٠١، ص٣١١.

٤٢- جمال شحاته حبيب وآخرون: **الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة**، دار مارينا للطباعة، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص ١٢٧، ١٢٨.

٤٣-أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢، ص١٣٦.

٤٤-محمد عبد المجيد حزين وآخرون : **التربية البيئية في مناهج التعليم العام** ، دراسة تطبيقية في مرحلة التعليم الأساسي ، المركز القومي للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص١٦.

45-Eyup Zengin: Environmental Education in Azerbaijan, Azerbaijan Technical University, Baku, 2000.

46-Francis, Mark, G et al: A Model for Environmental Education in Natural Resours Journal of Environmental Education, Vol 24, No, 4, 1993, p33.

٤٧- مباركة صالح الأكرف: دراسة تقويمة لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربية ، بحث منشور بحولية كلية التربية ، العدد ١٣ ، جامعة قطر ، ١٩٩٦.، ص٢٣٠.

48-Carol Adkins and Bora Simmons: Advancing Education and Environmental Literacy, Department of Teaching and Learning, Northern Illinois University, Dekalb, 2003.

٤٩- فياض سكيكر: التربية البيئية استجابة مناسبة للمشكلات العصرية، مجلة كلية التربية- العدد ٨٣، جامعة قطر، الدوحة، ١٩٨٧، ص٧٩.

٥٠- فياض سكيكر: مرجع سبق ذكره ، ص٢٣٢.

51-Carol Adkins and Bara Simmons: Out Door, and Environmental Education: Converging or Diverging Approaches? Department of Teaching and Tearning, Northern illions, University, Dekalb, 2002.

52-B Lignat. J.B: Environmental Education within Formal Education, Discussion Document, Department of Environmental Science, University of Cape Town, 1991.

٥٣- محمد السيد أرناؤوط : الإنسان وتلوث البيئة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص٢٩.

٥٤- إسماعيل عبد الفتاح الكافي : تلوث البيئة مشكلة العصر ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤، ص١٧١.

55- Aren Verilad and Jeddreg Peircs. J: **Environmental Pollution and Control**, an Arbecs Science Publisher, New York, 1983, p83.

٥٦- محمد عبد الفتاح القصاص : مشكلة تلوث البيئة، محاضرة عامة في سلسلة محاضرات الموسم الثقافي لجامعة القاهرة ، العلاقات العامة للجامعة ، القاهرة ، ١٩٨٨.

٥٧- مصطفى عبد العزيز: **قاموس العلوم البيئية** ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتربية، القاهرة ، ١٩٧٦.

٥٨- شاهنده العماوي : **تلوث البيئة ، المفاهيم والمصطلحات**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ٢٠٠١ ، ص١٥.

٥٩- محمود محمد محمود: **تصور مقترح لتنمية وعي القيادات الشعبية الريفية للحد من تلوث البيئة من منظور الخدمة الاجتماعية** ، بحث علمي منشور في المؤتمر العلمي التاسع، كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان، ١٩٩٦، ص٨٢٨.

٦٠- عايدة بشارة: **دراسات في بعض مشاكل تلوث البيئة** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، ١٩٩٣ ، ص٢٠.

٦١- جمال شحاته حبيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ١٨٠.

٦٢- محمد صابر سليم وآخرون: **العلوم البيئية** ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥، ص٦٣.

٦٣- محمد كمال عبد العزيز: **الصحة والبيئة، التلوث البيني والخطر الداهم على صحتنا**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٢٢.

٦٤- توفيق محمد قاسم : **التلوث مشكلة اليوم والغد**، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، ١٩٩٩، ص٩١.

٦٥- أحمد بدر : **أصول البحث العلمي ومناهجه** ، وكالة المطبوعات للنشر ، الكويت ، ١٩٩٤ ، ص٢٥٨.

٦٦- **تم الاستفادة من مقاييس واستبانات كل من :**

- محمد الظريف سعد: مرجع سبق ذكره.
- مريم إبراهيم حنا: مرجع سبق ذكره.
- السيد عبد الفتاح عفيفي: **الوعي البيني للشباب الجامعي وانعكاساته على إدراك مخاطر التلوث البيئي**، بحث علمي منشور في مؤتمر الشباب والتنمية البيئية، مكتبة معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩١.

٦٧- مصطفى زايد: **علم الإحصاء**، مكتبة كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، الفيوم، ١٩٩٤.



متطلبات ترشيد الإنفاق التعليمي للحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية

د. محمد حسنين عبده العجمي [*]

قال تعالى "يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين" [الأعراف /٣١]

وقال سبحانه " ولا تجعل يدك مغلولةً إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوماً محسوراً " الإسراء [٢٩]

وقال جل شأنه " والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواماً " (صدق الله العظيم الفرقان [٦٧] .

❖ الإطار العام للدراسة :

تقديم لمشكلة الدراسة :

يحظى التعليم اليوم بعناية فائقة ومتزايدة من قبل الإدارات الحكومية والدولية على حد سواء ، نتيجةً لازدياد الوعي بدوره وأثره على مستقبل الشعوب والأفراد . ولقد ترسخ الوعي بأهميته تدريجياً بين غالبية المجتمعات خاصة بعد أن تغيرت النظرة إليه من قطاع خدمي إلى مفهوم أشمل من ذلك وأعم ترتكز عليه عملية التنمية البشرية التي هي الهدف الأسمى وغاية ما ينشده الإنسان في سعيه وجهده على هذا الكوكب وعبر تاريخه ؛ " فالإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها في الوقت نفسه ؛ لذا تركز هذه التنمية على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ؛ إيماناً بالقيمة المطلقة لـه وإدراكاً بأنه سيد مختلف الموارد وعوامل الإنتاج وصانع التاريخ (١٤: ٢١) "[**]. لذلك ركزت الاتجاهات المعاصرة في قياس التنمية البشرية على مدى إشباع حاجات الأفراد ، وتأتي في مقدمتها الحاجات الثقافية (وخاصةً الحاجة للتعليم) .

---

[*] أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية - جامعة المنصورة .

[**] يشير الرقم الأول قبل النقطتين إلى رقم المرجع في قائمة المراجع ، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو الصفحات منه.

فالتعليم خط الدفاع الأول عن الأمة ، وبالتعليم تتحقق دفعات قوية للتنمية بما يُمكن المجتمع من تحقيق التقدم ويمنحه الحفاظ على استقلاله وهويته ؛ لذا كان ضرورياً أن يقدم المجتمع لتعليم أبنائه كل ما يحتاج إليه ؛ حماية له (المجتمع) من الاختراق ، ولهم (الأبناء) من التبعية والهيمنة ، تلك التبعية التي تعتبر الدول النامية مسئولة عنها بالدرجة الأولى ، منذ أسلمت قيادها للدول المتقدمة عندما أقنعت نفسها – وأصرت على ذلك إصراراً – بحاجتها إلى الخبرات البشرية الأجنبية لتشكيل تعليمها تحت مسميات التطوير والتحديث .

لقد اتجهت غلبة القطب الواحد – بذكاء خبيث – لفرض الهيمنة والتبعية على دول العالم النامي – ومن بينها مصر – فلم يرسل جنوداً ولا سلط طائرات تدك ولا بوارج تدمر وإنما بتحويل هذه الدول إلى ميادين استهلاكية لا تقوى على الإنتاج والإبداع ، واستنزاف عقولها المفكرة ؛ فتظل تلك الدول – كما تقول فوزية العشماوي (٢٠٠٢م) (٥٤: ٦٩) – "واد بغير ذي زرع" .

وإذا كان التعليم في العالم العربي لا يملك حريته بنوع من النقاء ، بل يخضع في العديد من الدول العربية لمطلق التبعية والهيمنة من قبل الهيئات الموجهة والممولة – وبخاصة البنك الدولي ووكالات التمويل التابعة له – إلى الحد الذي أظهرت فيه التقارير المقدمة لليونسكو أن التدخل في التعليم قد يصل إلى حد التدخل في السياسة والسيطرة على رغيف الخبز والسلاح . فكيف يمكن لهذه الدول العربية التابعة أن تُقيم جسوراً للحوار والتفاعل في عصر الأقوياء وتكنولوجيا المعلومات فائقة السرعة ، والسماوات المفتوحة وشبكات المعلومات العالمية (w.w.w) دون تعليم على درجة من الكفاءة والندية للمجابهة والتحدي من أجل الاستمرارية باستقلالية وهوية ؟! .

وقد مرت مصر بأنظمة كثيرة للتمويل – بعد حرب أكتوبر – تركت بصماتها على التعليم المعاصر وجعلته غير قادر نسبياً على التكيف مع المنظومة العالمية للهيمنة والسيطرة على مسار التعليم رغم أن تقارير الدولة تؤكد أن التمويل الخارجي لا يتعدى الثلث ، إلا أن دراسة سعيد إسماعيل (١٩٨٥م) (٢٦: ١٢-١٢٤) ودراسة دينا جلال (١٩٨٨م)(٢٢: ٢٣٣) ودراسة أحمد حجي (١٩٩٢م)(٢: ١٨) تؤكد أن التمويل الخارجي أكثر تأثيراً وفاعلية ، مما ترتب عليه العديد من المشكلات التي حالت بدورها بين واقع التعليم الحالي ودخول عصر تحديات

العولمة ومتطلبات المواطنة العالمية والتدويل ؛ لذا توالت المؤتمرات العلمية التي أوصت بضرورة مراجعة : العلاقة بين تطوير التعليم ونظم ومصادر تمويله ، والعلاقة بين مخرجات منظومة التعليـم واحتياجات سوق العمل وبرامج التنمية ورؤيـة ذلك من خـلال مشكلات البطالة التي تعزى – في الغالب – إلى مدخلات التعليم وفقدان استراتيجية توجيهــه (٨٤) . وارتفعت أصوات تنـادي بوجوب الشـراكة المجتمعية والتعـاون في تمويل التعليم وإنشاء صندوق وطني لدعـم وتمويل التعليم بعيـداً عن الهيمنـة ؛ حيث أكـدت دراسة صــلاح المتبولي (١٩٩٥م)[٣٣: ٢٢٦-٢٢٨] ودراسة سمير اسحاق وحسين الجمـال (٢٠٠٠م)[٢٨: ٥٩٢-٥٩٣] ودراسة يوسـف غراب (٢٠٠٢م)[٩٧: ٥٧-٦٠] على أهمية التجديد في منظومة تمويل التعليم قبل الجامعي بشكل دائم ومستمر وذلك من خلال إنشاء الصناديق الأهلية الخاصة بالتعليم في كل محافظة بجانب الصندوق القومي للاستثمار في التعليم وتشجيع القطاع الخاص على ذلك تحت إشراف ومتابعة وزارة التربية والتعليم .

وعلى صعيد التمويل الحكومي للتعليم فقد أرجعت التقارير الصادرة على الإدارة العامة للموازنة (١٩٩٣م)[٩٢] وتلك الصادرة عن وزارة التخطيط (١٩٩٦م)[٨٩] نقص الموارد المخصصة لتمويل التعليم في مصر إلى : العجز في الموازنة العامة للدولة ؛ حيث بلغ هذا العجز ١٤ مليار جنيه مصري عام ١٩٩٢م بنسبة ١٨% من حجم الناتج المحلي الإجمالي ، كما بلغ عجز الإيرادات ١٠,٤ مليار بنسبة ٧,٨% من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٩٩٣م . ومازال هذا العجز مصاحباً للموازنة العامة للدولة بل وتضاعفت أربعة أضعاف كما أفاد التقرير الذي أدلى به المستشار جودت الملط رئيس الجهاز المركزي للمحاسبات أمام مجلس الشعب (٢٠٠٣م)[١٣] حيث بلغت المصروفات الفعلية ١٣٤ ملياراً وأربعمائة مليون جنيه بينما بلغ المحقق الفعلي للإيرادات ٨٩ ملياراً ومائة مليون جنيه ، وبذلك يكون العجز في الموازنة ٤٥ ملياراً وثلثمائة مليون جنيه ، وهو رقم يحمل مؤشراً خطيراً .

وفي هذا الصدد تؤكد ميراندا زغلول (١٩٩٥م)[٨٥: ١٢٣] على " أن عجز الموازنة العامة للدولة " يعد نتاجاً طبيعياً للفجوة العميقة بين الإيرادات المتوقعة والنفقات المالية خلال عام ، وترى أن ضعف الجهاز الإنتاجي للدولة وعدم قدرة الإيرادات العامة على ملاحظة التزايد في النفقات العامة للدولة ، لهو مبعث هذا العجز " . ولعل ما يعزز هذه النتيجة في قطاع التعليم الجامعي : التزايد المستمر لأعداد المقبولين بمراحل التعليم قبل الجامعي حتى وصل عام ٢٠٠٤م ـي قرابة ١٦ مليون طالب ، ووصول ميزانية قطاع التعليم بتلك المراحل إلى ٢٥,٩ مليار جنيه

مصري ، وهي أكبر ميزانية في الدولة كما جاء في التعليق على البيان الإحصائي الأخير لميزانية التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٤م)[٩٤] ، فضلاً عن تكلفة الكتب المدرسية والتي بلغت ما يزيد عن ٦٠٠ مليون جنيه وبنسبة تصل إلى ٩٠% من مخصصات هذا الباب ، هذا بجانب الجهود المستمرة التي تبذلها الدولة لتحسين أوضاع العاملين بهذا القطاع – من معلمين وإداريين ومعاونين ومستخدمين – والتي تضمنها مشروع مبارك القومي (١٩٩٥م)[٧٤] حيث : المواجهة المستمرة لظاهرة الرسوب الوظيفي فيما بينهم واستمرار صرف الحوافز الخاصة بهم وزيادة مكافآت الامتحانات ومكافآت مديري ونظار المدارس نظير رعاية الأنشطة التربوية بما يقترب من ١٠٠% من مكافآت عام ١٩٩١م ، كل هذا في ظل ارتباط هيكل الرواتب والأجور والحوافز والمكافآت لهؤلاء العاملين في قطاع التعليم بسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي فحسب .

وحيال ذلك فقد نادت دراسة محمـــد يوسف (١٩٩٠م) [٦٩: ٥] ودراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م) [٥٢: ١٢٧] ودراسة ضياء الدين زاهــر (١٩٩٢م) [٣٤: ٩٨] ودراسة عبد اللطيف محمود (١٩٩٣م) [٣٧: ١٣٥] ودراســة خلــف البحيري (٢٠٠٠م) [٢١: ٧١] ودراســة نبيــل عبــد الخالق (٢٠٠١م)[٨٨] بضرورة إعادة النظر في هيكل الرواتب والأجور للعاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي والقواعد المالية المنظمة له ، ذلك أن مخصصات الأجور في ميزانية التعليم تلتهم قرابة ٨٥% من النفقات الجارية تقريباً وهي في تزايد مستمر تحت مسمى " المواجهة المستمرة لظاهرة الرسوب الوظيفي " ، مما يصاحبه (هذا التزايد) ويترتب عليه تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم قبل الجامعي وضآلة الإنفاق الجاري حتى أن كثيراً من المدارس ليس لديها أية نفقات جارية سوى الأجور والمكافآت ، وحتمية تخفيض أعداد العاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي وبخاصة المعلمين والإداريين ، وإعادة توزيعهم جغرافياً على العمل شريطة عدم التمركز في إدارة أو مدرسة بعينها على وجود عجز في مواقع أخرى .

وبناءً على ما أكدت عليه الدراسات والمؤتمرات السابقة من حقائق ونتائج وتوصيات ، وما تضمنته التقارير والبيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم من إحصاءات ؛ يرى الباحث أن : الإخفاق في تحقيق التكافؤ في توزيع الموارد المالية ، وقصور الإنفاق التعليمي دون تحقيق النتائج المرجوة منه مع نقص موارد التمويل، والتحيز في توزيع النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ولمرحلة تعليمية دون أخرى ، هذا بجانب ارتفاع تكاليف إصلاح وتطوير النظام التعليمي الذي لم يعد يتوافق مع منظومة التمويل ، مع عدم مناسبة النظام الحالي لتمويل التعليم والاتجاهات العالمية المعاصرة ، تعد (مجتمعةً) من أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم

قبل الجامعي على صعيد المجتمع المصري . ونظراً لأن (أزمة تمويل التعليم) هي القاسم المشترك الأعظم لهذه المشكلات ؛ فإن ما يعانيه هذا القطاع التعليمي من مشكلات يعد صدى لأزمة تمويله . وحيث أن ترشيد الإنفاق لا يقابل خفض الإنفاق وإنما يقابل معقولية الإنفاق وضبطه من حيث (التخصيص والتوزيع) ، لذا فإن ترشيد الإنفاق لا يمس مبدأ المجانية بل يدبر ويخطط لتطبيقها بما يحقق وفراً في النفقات عن طريق منع الهدر . ويؤكد ذلك سعيد إسماعيل (١٩٩٩م)[٢٧: ٢١٠] بقوله " إن المجانية لا تعني السماح للطلاب بالرسوب لأي عدد من السنوات ولا تعني النقل الآلي للتلميذ ، بل تستلزم المجانية توفير الفرص المتكافئة للقادرين على التعليم وتحمل أعبائه " *فكيف يمكن ترشيد الإنفاق التعليمي بما يضمن الحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؟*

❖ مشكلة الدراسة :

يعتمد القطاع التعليمي – كغيره من قطاعات التنمية – وبشكل رئيس في تمويل برامجه على ما يخصص له من ميزانية سنوية أو ما يحدد له من اعتمادات مالية خلال سنوات الخطة ، إلا أن الموارد المتاحة – في جميع دول العالم سواء المتقدمة أو النامية منها – ينطبق عليها مبدأ الندرة ، ويتفق في كونها محددة ولا يمكن لها أن تستجيب لجميع أهداف ومتطلبات التنمية ؛ لذا فإن القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته يواجهون بصعوبة جمة في اتخاذهم للقرارات بكيفية تخصيص وتوزيع الموارد المتاحة لقطاع التعليم بمراحله المختلفة [٣٦: ١٤١] .

فقضية تمويل التعليم تكاد أن تكون القضية المحورية والقاسم المشترك لدى جميع دول العالم ، على الرغم من اختلاف مستويات النمو الاقتصادي في كل منها . وهي قضية متجددة دوماً بسبب : تغيرات وأوضاع النظام الاقتصادي العالمي والارتفاع المستمر في الأسعار وبخاصة في مجال كلفة النظم التعليمية . حيث تشير دراسة Whitney, T. & Others, (1996) [١٥٠] ودراسة Wenglinsky. H. (1997) [١٢٣] ودراسة شكري عباس وآخرون [٣٠] إلى وجود اقتران شرطي بين كفاءة النظام التعليمي وتوفير المخصصات المالية التي تنهض بأعبائه ومتطلبات تطويره ، ومن ثم اعتبار كفاية التمويل التعليمي بمثابة العامل المحدد لخطط تطوير وتحديث التعليم .

ومع الإيمان بتأثير الأزمة الاقتصادية على القطاع التعليمي وبخاصة ما يتعلق بالأولويات والتقنيات والتمويل إلا أن مصر عبر تاريخها القديم والحديث لم تعرف تمويلاً ودعماً خارجياً

للتعليم ، فقد استند التمويل على الجهود الذاتية أو ما توفره الدولة من ضمانات لنجاح التعليم – إذ إن ذلك لم يشكل إلزاماً أو فرضاً تعليمياً آنذاك – فلم يكن ليلتحق بالتعليم من أبناء المصريين إلا قلة ممن ساعدتهم الوساطة أو أبناء الأمراء الذين يقدمون الإعانات للتعليم . وعند قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م أصبحت الدولة مسئولة عن تمويل التعليم ، حيث اعتبر طه حسين أن التعليم للإنسان كالماء والهواء وهو حق تكفله الدولة للمواطنين بنوع من العدالة والمساواة . ويؤكد محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م)[٦٤: ٥٩] على ذلك بقوله " كان التمويل يأتي عادة مما يدفعه الطلاب لأساتذتهم أو من الهبات التي تأتي إلى التعليم كما كان الحال في القرون الوسطى – حيث كان التمويل يأتي من الكنيسة – وبنمو الدولة القومية وسيطرة الدولة على إيقاع التطور الاقتصادي والاجتماعي واعترافها بأهمية التعليم في إنتاج الكوادر البشرية التي تقود إلى عمليات التطوير والتنمية ؛ بدأت تظهر أهمية أن تتولى الدولة مسئولية الإنفاق على التعليم باعتباره مشروعاً استثمارياً له عائده على مختلف الأصعدة " ، وظلت الدولة تعتمد ذاتياً في تمويل التعليم إلى أن حدثت حرب أكتوبر ١٩٧٣م .

وبعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م ظهر التوجه الاقتصادي الجديد نحو سياسة الباب المفتوح في مجال الاقتصاد وصدر قانون الاستثمار رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤م . والذي ترتب عليه : فتح الأبواب أمام رأس المـــال الأجنبي مع وجـــود فترات إعفاء من الضرائب وصلت إلى أكثر من عشر سنوات، وفتح أبواب الاستيراد وبدون تحويـــل للعملات الأجنبيـــة ؛ فارتفعت أسعار هذه العمـــلات وبخاصة الدولار في الوقـــت الذي شهد فيـــه هذا الدولار هبوطاً حاداً في أسواق النقـــد العالمية ، بجانب الارتفاع الجنوني لأسعار الســـلع والذي استفاد منه قلة وأضيرت الأغلبيـــة . وحيال ذلك يتفـــق كل من محمد عويـــس (١٩٧٧م) [٦٨: ١٩٠-١٩١] وإبراهيم العيسوى (١٩٨١م) [١: ٧٦] وعـــادل غنيم (١٩٨٦م)[٣٥: ١٥٣] في التعبير عما صاحب انفتاح مصر خارجياً بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م من ثغرات وفجوات انتابت الاقتصاد المصري أهمها : تزايد اعتماد مصر على الخارج في مجالات حيوية ذات أهميـــة استراتيجية ، حيث اعتمدت مصر على الخارج في تدبير ٧٥% من استهلاكها من القمح ، و٧٠% من الزيوت النباتية ، و٤٤% من الفول والعدس ، و٤٣% من السكر ، و٣٣% من اللحوم . وتعاظم اعتماد مصر على التمويل الخارجي لسد فجوة الموارد المحلية – أي الفجوة القائمة بين المصروفات الفعلية والمحقق الفعلي للإيرادات – الناجمة عن تدهور معدلات التراكم الرأسمالي العام والخارجي ، بالإضافة إلى قصور الاقتصاد المصري عن الوفاء بالمتطلبات الرئيسة للتنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً ؛

ومن ثم عدم قدرة البنيان الاقتصادي على توفير التمويل اللازم لإصلاح وتطوير التعليم ؛ فلجأت مصر إلى المساعدات التمويلية إما من منظمات دولية كاليونسكو أو من منظمات حكومية أجنبية وفق اتفاقيات ثنائية.

ودخلت مصر في مفاوضات سياسية كان من نتيجتها تدخل البنك الدولي في شئون التعليم إلا أن دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م)[١٦: ١٩] ودراسة عزت عبد الموجود (١٩٩٩م)[٤٣] ودراسة على الحوت (١٩٩٩م)[٤٤: ٥-٦] ودراسة عبد الله عبد الدايم (٢٠٠٠م)[٣٩: ٧٥-٧٧] ودراسة عدنان بدران (٢٠٠٠م)[٤٢] ودراسة محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م)[٦٤: ٦٠] (تؤكد معاً) على تفاقم المشكلات التي انتابت القطاع التعليمي كنتيجة طبيعية : للوصاية والهيمنة المباشرة والمستترة ، وإفراغ التعليم من محتواه ، وبعده عن متطلبات التنمية بجانبه ، وربط مسيرته وأهدافه بالسياسة الخارجية الضاغطة والتي أحدثت بدورها تحولاً كبيراً في مسار تمويل التعليم المصري (وترى) أنه مما ساعد على هذا التحول – في مسار التعليم المصري من حيث تمويله : عمليات التوجه نحو خصخصة التعليم وانهيار الفكر الاقتصادي الاشتراكي – بانهيار الاتحاد السوفيتي – وظهور الفكر الاقتصدي الرأسمالي والليبرالي في التنمية ، والنظر للاقتصاد باعتباره الغاية الأساسية للتعليم في عصر العولمة .

وسعياً حيال محاولة تطوير الدور الاقتصادي للمخططين التربويين للوفاء ببعض متطلبات المناخ التمويلي للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وإحداث نوع من التكامل بين التخطيط وعملية صناعة القرار ؛ فقد أوصى مشروع مبارك القومي (١٩٩٣م)[٩٠: ١٧] وحسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم (١٩٩٧م)[٢٠: ٤٠-٤١] بضرورة تمويل مؤسسات التعليم وتحويلها من مؤسسات للتعليم التقليدي إلى مؤسسات للتعليم المستمر ، على أن يتجه الدعم إلى الإسهام التطويري وأن يتجه التعليم إلى الاقتصاد كثيف المعرفة ؛ من منطلق الإيمان بأن الفكر والعلم والابتكار هي أهم مقومات الإنتاج في عصر المعلوماتية والعولمة . ولم يكن أمام الدولة إلا أن تضع التعليم على قائمة الأولويات ؛ فدعا الرئيس محمد حسني مبارك (١٩٩٧م)[٥٩] إلى ضرورة بذل الجهود لإصلاح التعليم إصلاحاً جذرياً في إطار المشروع القومي لمصر عام ٢٠٠٠م ، وأكد سيادته على أن " تطوير التعليم والتدريب في مصر ينبغي أن يظل هو المشروع القومي الأكبر وأن يتم تطويره في إطار مقارن يحدد وضعنا في المنظومة التعليمية في العالم " . وأشار لاحقاً (٢٠٠٣م)[٦٠: ٨٥] إلى " أن العقد الأول من القرن الحادي والعشرين سيشهد العمل

الجاد على تحقيق رؤية جديدة هي : التعليم للتميز والتميز للجميع ، وهذا المبدأ يعني إتاحة الفرصة لجميع الأفراد للتميز نتيجة للتعليم الذى حصلوا عليه " .

وفي ظل الخطة الطموحة لوزارة التربية والتعليم لاستيعاب الإقبال المتزايد على التعليم تحت ضغط زيادة الطلب الاجتماعي عليه إثر الانفجار السكاني – وما صاحبه من زيادة للتوزيعات العمرية للسكان في سن التعليم وتزايد أعدادهم في المرحلة العمرية المقابلة لمرحلة الإلزام – ، وفي ظل الالتزام الدستوري للحكومة بحتمية استيعاب كافة الملزمين وتعليمهم بالمجان في جميع مراحل التعليم الإلزامية ، والمجانية ، والعمومية ، مع مصاحبة ذلك : لارتفاع متوسط تكلفة الطالب في التعليم قبـل الجامعي من ١٨٩ جنيهاً إلى ٣٣٤ جنيهاً خلال الفترة ١٩٩٠م إلى عام ١٩٩٤م بزيادة قدرها ٧٧% ، ونقص الموارد المالية المخصصة للتعليم كنتيجة طبيعية لما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز قدر بحوالي ٤٥ ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه مصري حتى عام ٢٠٠١م /٢٠٠٢م ، ناهيك عن ظهور عدد من القطاعات الرئيسة (*) المنافسة للتعليم في الموازنة العامة للدولة ، ومن ثم التأثير على ميزانية التعليم من موازنة الدولة، وبالتالي التأثير على أولويات الإنفاق العام على التعليم . كل هذا في ظل سيادة مناخ دولي في غير صالح أولوية الإنفاق العام على التعليم ؛ حيث تشير الاتجاهات الحديثة للإنفاق العام التعليمي – كنسبة من الناتج القومي أو كنسبة من الميزانية العامة للدولة – إلى وجود اتجاه تنازلي واضح بالنسبة لغالبية الدول .

لكل ما سبق كانت حاجة النظام التعليمي لترشيد الإنفاق – كسياسة مالية – ضرورةً عصريةً محتومةً ؛ حيث إن إيرادات التعليم محدودة لارتباطها بالإيرادات الحكومية ، ومن ثم فإن التأثير في النفقات بالترشيد هو المجال المناسب شريطة عدم تأثر النظام التعليمي سلباً على المستوى الكيفي ، وبخاصة إذا أدركنا أن التعليم كقطاع يختلف عن كافة القطاعات الإنتاجية الهادفة للربح، فالتعليم يبدأ (أولاً) بتحديد النفقات المطلوبة ثم البحث عن مصادر لتلبية هذه النفقات، أما القطاعات الإنتاجية فتتحدد أولاً الإيرادات المتوقعة ثم تحدد النفقات اللازمة . ومن هنا تمركزت مشكلة الدراسة الحالية حول " *محاولة تحديد أهم آليات ترشيد الإنفاق في قطاع*

(*) تعد " وزارة الدفاع والأمن القومي – بقطاعاته وهيئاته المتعددة – والمدن العمرانية الجديدة " من أبرز القطاعات المنافسة لقطاع التعليم في الموازنة العامة للدولة .

التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية سعياً حيال الحد من بعض مشكلات تمويله " .

ومما يؤكد مشكلة هذه الدراسة ويدعمها:

(أ) ما أكدت عليه التقارير الصادرة عن البنك الدولي ومعهد التخطيط القومي من حقائق أهمها حيث :

- أكد تقرير البنك الدولي (١٩٩١م)[١٥٢] على أن التمويل التعليمي يحقق تقدماً ، بينما تظهر المؤشرات الكمية والكيفية وجود العديد من المشكلات وجوانب القصور التي تنتاب قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ؛ لذا ينبغي التغلب عليها لتحقيق التقدم . ولربما وراء هذا القصور أسباب خفية جعلت البنك الدولي لا يعلن المؤشرات الحقيقية المعبرة عن رصد الواقع التعليمي .

- تضمن تقرير معهد التخطيط القومي (١٩٩٦م)[١٢٤] حقيقة مؤداها " أن تمويل القطاع التعليمي يعاني من مشكلات ترتبط بالحقوق والعدالة والكفاءة وعمليات الإنفاق ومصادر التمويل ، وهي مشكلات مؤثرة في منظومة التعليم ، وإن كانت مصر تجابه العديد من التحديات فإن أخطرها ما يرتبط بتمويل التعليم والذي يُعد عصب التحول لمواجهة متطلبات عصر العولمة ".

- أكد تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م)[٨٢] على وجود عجز في الموارد المخصصة لتمويل التعليم في مصر ؛ مما ترك أبلغ الأثر في ضعف الأداء لدرجة القصور ، وقد أرجع التقرير (هذا القصور) إلى تضافر عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية كان لها تأثيرها السلبي على قطاع التعليم قبل الجامعي ، هذا بجانب نقص الموارد وسوء توزيعها – حتى على نطاق قطاع التعليم ذاته – ، وقد ساعد في ذلك : انخفاض عائدات البترول والتزايد المستمر لسياسة التوسع في الإنفاق على القطاعات المجتمعية الأخرى ، ناهيك عما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز فعلي قدره ٤٥ مليارا وثلاثمائة مليون جنيه مصري وما صاحب ذلك العجز من هبوط حصة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي من ٢,٢% إلى ٢% من الناتج الإجمالي ، ثم حدث ارتفاع (صوري) في ازدياد حصة التعليم من ٥,١% إلى ٨,٨% في عقد التسعينات ، إلا أن هذه الزيادة – كما رأى التقرير – كانت رد فعل طبيعي لارتفاع معدلات التضخم ، حيث كان المنصرف الفعلي على قطاع التعليم قبل الجامعي أدنى كثيراً من المطلوب ، فثمة فارق بين الزيادة الإسمية

والزيادة الحقيقيــة والتي شـــهدت انخفاضاً مستمراً في عقد التسعينات ، وكان نتيجة ذلك انخفاض الإنفـــاق العـــام على الطالب ، وتفاقـــم الآثـــار السلبية لنقص ميزانيـــة التعليم – في ظل التزايـــد المستمر لحصة المرتبـــات – على انخفاض النفقـــات الاستثمارية من ١٦,٨% عـــام ١٩٨٣/٨٢م إلى ١١,٩% عـــام ١٩٩٥/٩٤م وتأرجحت لتصل ١٣,٦% عـــام ١٩٩٩/٩٨م .

- وأشار ذات التقرير السابق للتنمية البشرية (٢٠٠٢م) إلى وجود الكثير من الدلائل والمؤشرات وراء تغييب مصر لبيانات التعليم الواقعية ، حيث يقول التقرير " أن مصر لم تشارك في التقديرات الدولية لنوعية التعليم ، مما ترتب عليه صعوبة إدراك ما حققته من ثمار " ، ويرى أن من أهم تلك الدلائل قصور الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي ومصاحبة ذلك لكفاءة متدنية في الأداء التعليمي ، وذلك رد فعل طبيعي : للتحيز لصالح النفقات الجارية والتعليم العالي والمدن والحضر والذكور والأغنياء على حساب : النفقات الاستثمارية والتعليم الابتدائي والريف والمناطق النائيـــة منه والإناث والفقراء – على الترتيب – ، هذا بجانب تضخم الجهاز الإداري وكبر عدد الموظفين البعيدين عن التدريس ، والذي يلتهم حصة ضخمة تمثل قرابة ٩٠% من إجمالي نفقات وزارة التربية والتعليم وفقاً لإحصاء ٢٠٠١/٢٠٠٢م .

(ب) ما انتهت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من نتائج وتوصيات أهمها :

- توصلت دراسة Pacharopoulos, G & Others (1986) [١٣٥] إلى أن إسهام التمويل الأهلي في التعليم أصبح ضرورة لا مفر منها (ولاسيما) في المراحل العليا . مع حتمية إتباع أسلوب اللامركزية في التعليم وتفعيل دور الجمعيات المحلية والمدارس الخاصة في التعليم وإعادة جدولة الإنفاق العام على التعليم .

- أوصت دراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م)[٥٢: ٢٧] بضرورة إصلاح الإدارة المالية للتعليم العام بهدف إعادة النظر في القواعد المالية المنظمة لأجور العاملين في قطاع التعليم ، لتجويدها وإقامتها على مسلمات عصرية . وذلك لأن مخصصات الأجور في ميزانية التعليم تتأثر بما يزيد عن ٩٠% وهي آخذة في التزايد مما يؤثر سلباً في المخصصات المالية الموجهة للأداء التعليمي ويؤدي – بطبيعة الحال – إلى تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم وضآلة النفقات الجارية والاستثمارية .

- واقترحت دراسة Peano, S. (1993) [١٤٢] بعض البدائل الخاصة بزيادة موارد تمويل التعليم من بينها : وجوب الاستخدام الأمثل للموارد المالية الموجودة بالفعل ، مع البحث عن موارد ومصادر إضافية وتفعيل المشاركة الأهلية في ذلك .
- وتوصلت دراسة عبد اللطيف محمود (١٩٩٣م)[٣٧] إلى صياغة نموذج مقترح لتنمية مصادر تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر يقوم على ثلاث فرضيات – من بينها – فرضية تطوير أسلوب المشاركة الأهلية في التعليم من مجرد دفع الهبات والتبرعات إلى إيجابية تفعيل هذه المشاركة كنتيجة طبيعية لزيادة دور القطاع الأهلي والشعبي في الحياة الاقتصادية والشعبية بعامة والتعليمية بخاصة .
- بينما اقترحت دراسة فايزة أخضر (١٩٩٤م)[٤٨] لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية ضرورة : فرض رسوم دراسية لتغطية جزء من تكاليف التعليم ومساهمة المجتمع المحلي ورجال الأعمال والأثرياء في دعم وتمويل المشروعات التعليمية .
- وانتهت دراسة صلاح الدين المتبولي (١٩٩٥م)[٣٣: ٢١٤-٢١٧] إلى أن ثمة صعوبات تواجه الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر ، وقد أدت إلى تناقص معدلات الإنفاق على هذا القطاع التعليمي ؛ الأمر الذي جعل ترشيد الإنفاق على التعليم مطلباً رسمياً . ومن أبرز هذه الصعوبات :

  - محدودية المخصصات المالية المتاحة لهذا القطاع التعليمي مع ضعف الاستثمارات والجهود الذاتية الموجهة من الأفراد والقطاع الخاص لقطاع التعليم . اللهم إلا في الأزمات الطارئة مثلما حدث عندما أقبل أبناء المجتمع المصري على التبرع بالأموال وتخصيص الأراضي لبناء المدارس عقب أحداث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢م .
  - نقص القروض والمنح العربية الموجهة لقطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ، وعدم تنفيذها وفق برامج وخطط محددة وإنما تخضع للأحداث الطارئة كما حدث وصرحت بعض الدول العربية عن استعدادها لإعادة بناء عدد من المدارس بعد أحداث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢م .

- وأوصت الدراسة السابقة نفسها (١٩٩٥م)[٣٣: ٢٢١] بضرورة إتاحة الفرصة للجهود الذاتية شريطة العمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية ، والإقلال من الهدر في الإنفاق الحكومي على التعليم .

- وتوصلت دراسة نادر فرجاني (١٩٩٦م)[١١٦] إلى أن نظم التمويل الحالية لم تعد بقادرة على الوفاء بمتطلبات التنمية واحتياجاتها ؛ لتعدد المشكلات المصاحبة لها وافتقارها إلى سياسة ترشيد للإنفاق التعليمي تتسم بالوضوح والشفافية .

- أكد حسين كامل بهاء الدين – وزير التربية والتعليم – (١٩٩٧م)[٢٠] على " أن المستقبل يتطلب تجديداً في مدخلات التعليم وإدارات جديدة تسهم بدورها في تقدمه ، ويرى أن المدخل لذلك يتمركز في الدعم والتمويل التعليمي وذلك بتفعيل الشراكة المجتمعية لضمان التعددية في مصادر التمويل " .

- وانتهت دراسة كمال حسني (١٩٩٧م)[٥٥] إلى نتيجة قوامها " أن عمليات تمويل التعليم في مصر ، لا يزال يقع معظمها على عاتق الحومة وحدها ، ومن ثم فإنه مع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم – عاماً بعد عام – سيصبح من الصعب استمرار وقوف الحكومة وحدها في هذا الميدان ؛ لذا فإن البحث عن صيغ وأساليب جديدة لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم أصبح ضرورة ملحة " . وأوصت الدراسة بوجوب تفعيل دور المشاركة الشعبية في مجال تمويل التعليم المصري

- وأوصت دراسة حسن العولقي (١٩٩٨م)[١٨] بضرورة البحث عن مصادر وموارد مالية جديدة لتمويل التعليم في الخليج العربي أسوة بما يحدث حالياً في بعض دول العالم المتقدم والنامي ، مع إتاحة الفرصة للقطاع الخاص وللجهود الشعبية للإسهام بصورة أكثر فاعلية في تمويل التعليم .

- وأشارت دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م)[١٦] ودراسة نادر فرجاني (١٩٩٨م)[٨٦] ودراسة منى شقير (١٩٩٩م)[٨٣] ودراسة إيمان فرج (٢٠٠٠)[١١٣] معاً إلى أن لجوء المجتمع إلى التعليم الخاص كان نتيجة طبيعية لوجود قصور في التعليم الرسمي مرجعه إلى عمليات التمويل والدعم المادي التي لم تجعل مؤسسات التعليم الرسمية المعاصرة قادرة ومؤهلة لمجابهة التحديات المعاصرة ، ومن ثم صارت تلك المؤسسات بحاجة ملحة إلى مراجعة منظومتها وبخاصة من منظور التمويل والدعم المادي والمعنوي والبحث عن مصادر إضافية لتمويلها .

- وحددت دراسة Hadderman, M. (1998)[١٢١] أبرز الصعوبات التي تواجه المدارس المنتجة على صعيد الدول النامية – ومنها في مصر المدارس الثانوية الصناعية المطبقة

لمشروع مبارك / كول ، والمدارس الصناعية الملحقة بالمصانع والشركات التي تتفق عليها – أبرزها في عدم استقرار الإدارات المدرسية وارتفاع مرتبات المعلمين والمديرين وعدم وجود الخطط العملية للإنتاج .

- وأكدت دراسة Habte, A. (1999) [١٢٠] على " أن مستقبل المعونات الدولية محفوف بالمخاطر ، فقد تهيمن الدول الكبرى وتلتهم الدول الصغرى النامية من خلال المعونات والقروض والمديونية التعليمية " ، لذا أوصت الدراسة نفسها بحتمية بحث الدول النامية – والتي من بينها مصر – عن مخارج وبدائل ذاتية لتمويل التعليم ، وهو ما دفع الكثير من هذه الدول للاتجاه نحو الخصخصة .
- واقترحت دراسة مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م)[٧٦] مجموعة من التصورات الاستراتيجية لتمويل التعليم المصري أهمها : تنويع مصادر تمويل التعليم والاتجاه نحو جذب كل من الاستثمارات الخاصة والقطاع الأهلي والجهود الشعبية ، مع وجوب ترشيد الإنفاق التعليمي بكافة صوره ومستوياته .
- وانتهت دراسة عزت عبد الموجود (١٩٩٩م)[٤٣] ودراسة على الحوت (١٩٩٩م)[٤٤] ودراسة عدنان بدران (٢٠٠٠م)[٤٢]– من بين ما انتهت إليه – إلى أن إشكاليات تمويل قطاع التعليم العام في مصر تنصب بالدرجة الأولى – على منظومة الإدارة ، كما أن مصدر هذه الإشكاليات يتمثل في سوء إدارة وترشيد رأس المال التمويلي لقطاع التعليم قبل الجامعي ؛ ومن ثم فإن تمويل هذا القطاع التعليمي يجب أن يستند إلى بدائل أخرى لتخطى تلك الإشكاليات .
- وأكدت دراسة محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠م)[٦٤] على وجوب تشجيع الجهود الذاتية بإيقاظ الوعي الوطني في صورته التطوعية للإسهام في تمويل التعليم العام سواء بالتبرع بالأراضي أو إنشاء المباني والتجهيزات التعليميــة، مع الأخذ بنظام القروض الطلابية لتخفيف العبء عن الحكومة المصرية وذلك بتطبيق مبدأ مشاركة الطالب في جزء من تكاليف تعليمه .
- وتوصلت دراسة خلف البحيري (٢٠٠٠م)[٢١] ودراسة نبيل عبد الخالق متولي (٢٠٠١م)[٨٨] معاً إلى أن قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر مازال يواجه كثيراً من المشكلات التي يعد

ترشيد الإنفاق القاسم المشترك بينها كسبب أو كنتيجة مما يجعل ترشيد الإنفاق ضرورة ملحة للأخذ به في ميدان التعليم ومن أهم هذه المشكلات :

- ضعف التوازن بين التكلفة والعائد ، حيث تزيد التكلفة لكثير من الخدمات التعليمية في الوقت الذي لا تحقق عوائد كافية من حيث الكم أو النوع أو التوقيت ، هذا بجانب الكثير من الروتين والإجراءات التي يضيق بها صدر العاملين في إدارات التعليم بالإضافة إلى سوء التجهيزات وانخفاض مستوى الأبنية التعليمية وعدم ملاءمة نسبة كبيرة منها لتحقيق الأهداف التعليمية بالمستوى المرجو .
- صعوبة إيجاد نظم حوافز فعالة تربط بين مستوى أداء الخدمة التعليمية والأجر بعيداً عن كونها استحقاقاً مكملاً للرواتب .
- تركيز الاهتمام على تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية وإهمال الأهداف التعليمية المهارية والوجدانية مع توجيه النفقات التعليمية إلى تجهيزات وأنشطة بعيدة عن تحقيق الأهداف المباشرة للمؤسسة التعليمية .
- تكدس مدارس التعليم قبل الجامعي بالعشرات من المعلمين والعاملين بالجهاز الإداري دون الحاجة إليهم ، مع سوء توزيع ساعات اليوم الدراسي مما يفتح معه ضياع وقت المدرسة ويحمل الدولة عشرات الملايين من الجنيهات سنوياً في صورة رواتب وحوافز لا عائد لها .
- القصور في تخطيط وإدارة الجهود الذاتية والمشاركة الشعبية في تمويل التعليم وافتقارها لآلية التنظيم والتوجيه ، مع تزايد الهدر والفاقد في الإنفاق الحكومي على التعليم إثر الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة .

تعليق على الدراسات السابقة :

باستقراء ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج وما أوصت به من توصيات ومقترحات أمكن للدراسة الحالية الوقوف على الحقائق التالية :

- أن التفكير المعاصر في قضية تمويل التعليم من جانب المنظمات الدولية المعنية ومراكز البحوث التربوية والدراسات المتخصصة ، ينطلق من حقيقة مؤداها " حتمية تنويع مصادر تمويل التعليم والعمل على تنمية موارد إضافية وأساليب بديلة

للحصول على المخصصات الماليـة اللازمة للتعليـم مع وجوب اسـتمرارية الدعـم الحكومي أيضاً " .

- ما تزال غالبية الدول النامية – ومن بينها مصر ومعظم الدول العربية – مطالبة بالبحث عن طرق وأساليب متجددة لتنمية الموارد المالية المخصصة للتعليم . ولن يتأتى ذلك إلا بتجاوز المفاهيم التقليدية التي هيمنت على قضية تمويل التعليم لزمن طويل ، وبخاصة مفهوم المجانية والتي تطبق بطريقة جزافية على كافة المستويات ولجميع التلاميذ ودون اعتبار لمعايير الاستحقاق الاجتماعي والاستحقاق العلمي .
- اختلفت الدوافع الكامنة خلف فكرة تنويع وتنمية موارد إضافية للتعليم فيما بين الدول النامية والدول المتقدمة ، ففي حين كان الدافع الرئيس أمام الدول النامية – ومن بينها مصر – هو مساعدة الدولة في توفير الحد المقبول من الخدمة التعليمية لأكبر عدد ممكن من الأفراد ، فإن الدافع لدى الدول الغنية تمثل من تجويد وتحديث العملية التعليمية وتكوين العقلية المبدعة الخلاقة.
- مازالت الدول النامية – ومن بينها مصر – مطالبة بالبحث عن موارد مالية إضافية للتعليم وتوظيفها في إطار المعطيات والأوضاع الاقتصادية والمجتمعية السائدة ، وليس نقلاً لتجارب الآخرين من هنا ومن هناك ويقتضي ذلك وجوب النظر في كافة هذه التجارب والدراسات وفق رؤية نقدية تتيح الاستفادة من بعض نتائجها وبما يتفق والخصوصية الثقافية للمجتمع المصري .
- أن أحد السبل الهامة والضرورية لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل النظم التعليمية يعتمد على إصلاح وتجديد العملية التعليمية من الداخل ، أو بمعنى آخر البحث في رفع كفاءة العملية التعليمية بأقل قدر من التكلفة .
- أن عملية ترشيد الإنفاق على التعليم ، يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع البحث عن سبل لتنمية الموارد المالية اللازمة للتعليم والبحث عن مصادر بديلة ومتجددة .

إنطلاقاً مما تضمنته التقارير الصادرة عن : البنك الدولي ومعهد التخطيط القومي من حقائق ، وما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات تؤكد " محدودية المخصصات المالية لقطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية مقارنة بالاحتياجات وآليات التطوير وما صاحب هذا التقتير من تأثير سلبي على نمو الكثير من الأنشطة التعليمية ؛ ومن ثم

ضعف مستوى الكفاءة في الأداء وقصور كفايات هذا القطاع التعليمي دون مواكبته للمنظومة العالمية فكراً وإبداعاً وتجديداً وتحديثاً وتطويراً " وبناءً على ما أكد عليه القانون ١٢٧ لعام ١٩٨١م من " أهمية ترشيد الإنفاق في محاسبة كافة الوحدات والقطاعات الحكومية " ، وما أكدت عليه المادة ٧٩ من اللائحة المالية للموازنة والصادرة عن وزارة المالية من " ضرورة اتخاذ كافة التدابير اللازمة لحماية المال العام وترشيد الإنفاق " وإيماناً بضرورة ترشيد الإنفاق كسياسة متكاملة لكافة جوانب قطاع التعليم ، ليس للحد من النفقات أو تخفيضها وإنما لحسن التدبير والتخطيط وتجنب الإسراف لتحقيق أعلى عائد بأقل إنفاق ممكن من خلال التوجيه الرشيد للاعتمادات المالية وحسن توظيفها . ونظراً لما يجابهه قطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية ، من مشكلات كثيرة ومتنوعة ، يعد ترشيد الإنفاق القاسم المشترك الأعظم فيما بينها ؛ مما جعل من ترشيد الإنفاق التعليمي ضرورة عصرية ملحة بل ومحتومة . وسعياً حيال تفعيل مفهوم ترشيد الإنفاق – كما ورد في الفكر التربوي الإسلامي(*) – بدلالته المتمركزة حول الوسطية والاعتدال في الإنفاق لتحقيق الأهداف المرجوة ، ويكون ذلك : بتجنب التبذير – إنفاق لا يُتوقع منه عائد – والبعد عن الإنفاق الترفي والقضاء على الإسراف – إنفاق لا يتوقع من ورائه عائد يوازيه – ومحاولة توظيف ذلك في الحد من بعض مشكلات التعليم قبل الجامعي . لكل ما سبق أمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي :

كيف يمكن ترشيد الإنفاق التعليمي للحد مما يعانيه تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية من مشكلات ؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

- ما المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؛ وما أهم مشكلاته؟
- ما طبيعة ترشيد الإنفاق التعليميى ؟ وما أهم اتجاهاته وأساليبه ؟
- ما أهم آليات ترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله ؟

(*) ذكر محمد فؤاد عبد الباقي (١٩٨٧)(٦٢: ١٨٥، ٣٢٠) أن مفهوم (النفقة ومشتقاته) قد ورد في القرآن الكريم ٧٦ مرة ، كما ورد في مواضع عديدة من الأحاديث النبوية . بينما ورد لفظ (الرشد ومشتقاته) ١٩ مرة . وقد أقر الشرع الحنيف بضرورة الرشد في كل الأمور ومنها الإنفاق ، حيث استلزم ضرورة البعد عن الإسراف والتبذير والترف وإضاعة المال أو التقتير .

❖ أهداف الدراسة :

لم تعرف مصر – عبر تاريخها الحضاري – تمويلاً ودعماً خارجياً للتعليم إلا بعد اتفاقية (كامب ديفيد) ، حيث أصبح البنك الدولي وكافة وكالاته مهيمناً على مسارات التعليم المصري ، وأصبحت مصر ثاني دولة في العالم – بعد إسرائيل – تحصل على معونات وقروض من الولايات المتحدة الأمريكية ، تهدد بانقطاعها بين حين وآخر إن لم ترضخ مصر لشروط وتوجيهات تملى عليها ؛ وهو ما يفقد السياسة التعليمية القدرة على تحقيق أهدافها ؛ ومن ثم أصبح قطاع التعليم مهدداً في أهدافه ومحتواه وتوجهاته ، فأفرز للمجتمع موجات متتالية من البطالة ترتب عليها الكثير من المشكلات التي باتت تهدد أمن المجتمع واستقراره .

وحيث أن مدارس التعليم قبل الجامعي مؤسسات حكومية محدودة الموارد ولها أهداف عامة يستفيد منها كافة فئات المجتمع المصري ؛ فإن استمرارية إشراف ورقابة الحكومة على تمويلها والإنفاق عليها ضرورة اقتصادية وسياسية واجتماعية وتربوية . إلا أن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعد عائقاً أمام تحقيق أهدافه المبتغاه – فصعب على سوق العمل استيعاب مخرجاته – ، وهذا ما فرض مسئولية السعي نحو التوظيف الأمثل للموارد المتاحة بالتأثير على المدخلات والمخرجات ، أي بتخفيض النفقات وتحقيق أعلى إنتاجية – ترشيد الإنفاق – . لذا تبدو أهداف الدراسة الحالية متمثلة في محاولة :

- تحديد واستقراء المصادر الرئيسة – الداخلية والخارجية – لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية ؛ سعياً حيال التعرف على أهم المشكلات التمويلية التي تنتاب هذا القطاع .

- التعرف على : طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي – المفهوم ، أهمية وصعوبات تفعيله في قطاع التعليم قبل الجامعي ، أخلاقياته – واتجاهاته – سواء في تخصيص الموارد المالية أو توزيعها – وطرائقه غير المباشرة والمباشرة .

- تحديد الآليات المناسبة – غير المباشرة ، المباشرة – لترشيد الإنفاق خلال قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، والتأكد من مدى مناسبة تلك الآليات والحد من بعض مشكلات تمويل هذا القطاع التعليمي .

❖ **أهمية الدراسة :**

يحتاج قطاع التعليم – شأن كافة قطاعات المجتمعات المعاصرة – إلى التمويل باعتباره أساسياً لإيجاد كافة مدخلاته البشرية والمادية والتنظيمية ، وتفعيل عملياته ومن ثم كفاءة مخرجاته، وبدون التمويل المناسب أو قصوره يتعذر : إيجاد هذه المدخلات والتفعيل الكفء لتلك العمليات ؛ فالتعليم الجيد لابد له من موارد تكفيه – وإن كان زيادة التمويل التعليمي لا تضمن كفاءة مخرجاته في كل الأحوال – إلا أن ارتفاع تكاليف التعليم وتزايد معدلات القبول والقيد بمراحل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وقصور الموارد المالية المتاحة إثر ما أصاب الموازنة العامة للدولة من عجز قدر بحوالي ٤٥ ملياراً وثلاثمائة مليون جنيه مصري حتى عام ٢٠٠٢م ، أصبحت (معاً) من أبرز معالم أزمة تمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ؛ فتزايدت الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليم في هذا القطاع بهدف : إحراز تقدم في الإنفاق التعليمي وفق أسس ومبادئ علمية سليمة – من ناحية – وضمان حسن تدبير وتوجيه مخصصات التعليم قبل الجامعي بما يحقق الأهداف المرجوة وبدرجة كافية – من ناحية أخرى – كل هذا سعياً حيال محاولة الحد من مشكلات تمويله ومن ثم التقليل من أزماته. لذا انبعثت أهمية الدراسة الحالية من :

- أهمية موضوع الدراسة ذاته ، ألا وهو " محاولة تحديد أبرز آليات ترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وبيان مدى مناسبتها والحد من بعض مشكلات تمويله " . ولعل ما يبرهن على ضرورة ترشيد الإنفاق التعليمي وحتمية وجوبه ، كونه : يدعم المسيرة الاقتصادية للتعليم كمشروع قومي ؛ الأمر الذي يفيد في معرفة مواطن الهدر المالي في قطاع التعليم قبل الجامعي وكيفية التخلص منها . ويقوم على تخصيص ميزانية التعليم وتوزيعه لها على كافة عناصر منظومة التعليم – المدخلات ، العمليات، المخرجات-. هذا بجانب تقديم البيانات والمعلومات المحاسبية والتربوية والتي تسهم بدورها في صناعة القرارات التربوية ، وتفعيل الرقابة على تنفيذ الخطط التعليمية وكشف الانحرافات المالية والهدر في هذا القطاع التعليمي .
- كون هذه الدراسة تدق – وبهدوء بالغ التأثير – ناقوس الخطر حيال التمويل الأجنبي لقطاع التعليم قبل الجامعي – سواء من البنك الدولي أو إحدى وكالاته المهيمنة – ؛ حيث أفقد التمويل الأجنبي سياسة التعليم في مصر القدرة على تحقيق أهدافها ودفع الدولة (مرغمة)

لتغيير سياستها بالاتجاه نحو الخصخصة ؛ لذا فقد بات التعليم مهدداً في : أهدافه وبرامجه واتجاهاته وتوجهاته .

- إمكانية تزويد هذه الدراسة للقائمين على تطوير قطاع التعليم قبل الجامعي والمخططين لسياسته بجمهورية مصر العربية بأهم آليات عملية ترشيد الإنفاق – كسياسة متكاملة يجب أن تكتنف جميع جوانب النظام التعليمي – وأنسبها – من وجهة نظر خبراء التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم – للحد من مشكلات تمويل هذا القطاع التعليمي . وذلك مع الإيمان بأن تفعيل آليات ترشيد الإنفاق التعليمي يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع البحث عن سبل جديدة ومتجددة لتنمية الموارد المالية اللازمة لتمويل قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر .

❖ منهج الدراسة وأطرها الرئيسة :

تنطلق الدراسة الحالية – بعد تحديد مشكلتها والتأكد من وجودها – من (إطار نظري) يتضمن : تحديداً للمصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، واستقراءً لما ينتابه من مشكلات تمويلية . ثم تعريفاً بطبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي ، وتحليلاً لأهم اتجاهاته – سواء في تخصيص الموارد المالية لهذا القطاع التعليمي أو توزيعها على كافة جوانبه كنظام – وطرائقه – غير المباشرة والمباشرة – كإحدى السبل للحد من بعض مشكلات تمويل مؤسسات التعليم قبل الجامعي . وتتكامل الدراسة بـــ(إطار ميداني) تسعى خلاله محاولة بيان الآليات المناسبة – غير المباشرة والمباشرة – لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم الجامعي وتحديد مدى مناسبتها – من وجهة نظر خبراء التربية في الجامعات المصرية – والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ لذا فإن المنهج الوصفي التحليلي بجانب الأسلوب الإحصائي – لمعالجة نتائج الإطار الميداني للدراسة – هو المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية .

وفي ضوء منهج الدراسة الحالية ، وسعياً حيال محاولة تحقيق أهدافها تتضمن الدراسة الأطر التالية :

الإطار العام للدراسة :

وتناول الباحث خلاله : تقديم لمشكلة الدراسة ، مشكلة الدراسة ، أهداف الدراسة وأهميتها، منهج الدراسة وأطرها الرئيسة .

الإطار النظرى للدراسة :

ويتضمن المحورين التاليين :

أولا : المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته .

ثانيا : طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمى واتجاهاته وطرائقه .

الإطار الميدانى للدراسة :

ويتضمن المحاور التالية :

أولاً : عينة الدراسة .

ثانياً : أدوات الدراسة

ثالثاً : المعالجة الإحصائية .

رابعاً : عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

- النتائج العامة للدراسة
- توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها

الإطار النظرى للدراسة :

أولا : المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته :

ثمة اتفاق على أن التعليم في كثير من دول "العالم يمول من المال العام ، كما أن هذا التمويل الحكومي يتزايد التوجه نحوه في العديد من بلدان العالم . ولعل دراسة أحمد حجي (١٩٩٢)[٢: ٢٩-٣٢] تؤكد ذلك حينما أقرت بأن حكومات الكثير من دول العالم تتحمل تكاليف التعليم وبخاصة التعليم الإلزامي وعلى الأقل في النواحي المتصلة بالأبنية وتجهيزاتها وصيانتها ومرتبات المعلمين والعاملين ومكافآتهم والكتب الدراسية ؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية تزايد نصيب الحكومة الفيدرالية وأصبح الوضع الراهن لتمويل التعليم مسئولية مشتركة بنسبة ٥٠,٣% لحكومة الولاية ، و٤٢,٣% للمنطقة التعليمية، و٧,٤% للحكومة الفيدرالية ، وفي انجلترا تتلقى السلطات التعليمية المحلية دعماً مالياً من الحكومة المركزية يصل إلى ٦% من ميزانية التعليم من خلال معدل المنحة الداعمة "Rate Support Grant" ، بينما وفرت الحكومة المركزية في فرنسا معظم موازنة التعليم الثانوي والعالي وشاركت السلطات المحلية في تمويل التعليم الابتدائي مع البلديات والكوميونات التي تحملت جميع ما يتصل بالمبنى والتجهيزات والأدوات ، أما في اليابان فتمويل التعليم مسئولية مشتركة بين الحكومة

المركزية والأقاليم والمحليات وبنسبة ٤٧% للحكومة المركزية ، و٢٨% تدفعها الأقاليم ، و٢٤% تدفعها المحليات .

وعلى صعيد المجتمع المصري اهتمت استراتيجية تطوير التعليم في مصر (١٩٨٧م)[١٠: ١٤٧-١٤٨] وركزت وثيقة المعايير القومية للتعليم (٢٠٠٣م)[١٢: ٨٣] على أهمية الجهود الذاتية وضرورة الشراكة المجتمعية حيال تدبير موارد التعليم وحتمية مضاعفتها تحقيقاً لأكبر قدر ممكن من الكفاءة التعليمية وذلك من خلال : إلزام أصحاب المدارس الخاصة بدفع ضريبة تعليم ، وإنشاء صندوق لتمويل التعليم من خارج الميزانية في كل محافظة .

وهكذا ارتبطت أزمة تمويل التعليم في مصر بالأزمة الاقتصادية التي واجهت المجتمع المصري وبحدة منذ الثمانينات من القرن العشرين ؛ حيث أشار التقرير الاستراتيجي الصادر عن مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (١٩٩٣م)[٧٣: ٥١] إلى " أن نهاية الخطة الخمسية الأولى عام ١٩٨٧/٨٦م قد شهدت تراكم متأخرات الدولة في سداد الديون الخارجية التي بلغت في ذلك العام ٤٤ مليار دولار بزيادة قدرها ٤٣% عن العام الأول لذات الخطة وبما يساوي أكثر من ضعفي الدخل القومي " .

وترتب على التعثر في سداد الديون الوصول إلى حد العجز عن السداد في نهاية الثمانينيات ناهيك عما صاحب ذلك من انخفاض في نمو الناتج القومي من ١٠,٩% عام ١٩٨٣/٨٢م إلى ٨% عام ١٩٨٤م ثم إلى ٥,٩% عام ١٩٨٦/٨٥م ثم إلى ٥% عام ١٩٩٣/٩٢م [٧٣: ٤٤] ، مما دفع مصر دفعاً اضطرارياً للتعاون مع صندوق النقد الدولي لإعادة جدولة الديون، ولكن كان للصندوق بعض التحفظات على مسيرة الاقتصاد المصري – كما أشار لذلك التقرير الاستراتيجي الصادر عن مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (١٩٩١م)[٧٢: ٣٨] – أهمها : التزام الدولة بالسعي للإصلاح الاقتصادي وفقاً لسياسة الصندوق مع الالتزام بتحرير الأسعار والحد من تدخل الحكومة لصالح قوى العرض والطلب ، بجانب تقييد التوسع النقدي ورفع سعر الفائدة الصرفية مع خفض سعر العملة الوطنية أمام الدولار ، وتقليص الإنفاق الحكومي على الخدمات العامة بتصفية الدعم للسلع الاستهلاكية والحد من التوظيف وخفض أجور العاملين في الحكومة مع السماح للقطاع الخاص بالمشاركة في المشروعات الإنتاجية والخدمية التي كانت مملوكة للدولة .

ولعل القراءة الأولى لتحفظات صندوق النقد الدولي على مسيرة الاقتصاد المصري منذ بداية العقد الأخير للقرن العشرين ، تبرز الدوافع الحقيقية وراء اضطرار الحكومة المصرية إلى تقليص الإنفاق الحكومي على برامج الخدمات ومنها (التعليم) ، ويؤكد ذلك انخفاض مخصصات التعليم في الدولة إلى : ٥,٢% ثم إلى ٤,٢% ثم إلى ٣,٩% خلال الأعوام : ١٩٨٤م، و١٩٨٧م، و١٩٩١م على الترتيب [٧٤: ٢٨] . *فماذا عن المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ؟ وما أهم مشكلاته ؟*

(أ) <u>المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية .</u>

يشير محمود عابدين (٢٠٠٠م)[٧١: ٢٩٧] إلى تأكيد دلالة الإحصاءات العالمية على تزايد معدل الإنفاق التمويلي على التعليم في جميع دول العالم من ٣١٨,١ بليون دولار عام ١٩٨٧م إلى ٦٢٥ بليون دولار عام ٢٠٠٠م في دول العالم المتقدمة ، كما تم الإتفاق – في المؤتمرات الدولية – على أن تتراوح نسبة الإنفاق على التعليم بين ١٤% و١٧% من الإنفاق العام للدولة وبنسبة ٤ إلى ٥% من الدخل القومي ، وهي نسب تأخذ بها الدول العربية ومنها مصر .

ورغم أن مصر تأخذ بالنسب المتفق عليها دولياً للإنفاق التمويلي على التعليم (٤-٥% من الدخل القومي) إلا أن حامد عمار (١٩٩٧م)[١٥: ٨٢] يرى " أن طالب التعليم قبل الجامعي في مصر ينفق عليه أقل من وحدتين ماليتين ، بينما يتمتع طالب التعليم الجامعي بإنفاق ١١,٥ وحدة مالية " ، ولعله يؤكد في ذلك على ضرورة المراجعة التامة لكافة عناصر الإنفاق التمويلي لمنظومة التعليم

حقيقة مازالت قضيتي : تمويل التعليم والإسهام الاقتصادي للإنفاق التعليمي في عملية التنمية وما صاحب هاتين القضيتين من قضايا أخرى [*] يعاني منها التعليم في مصر ، على رأس التحديات التي تجابه التعليم منذ أواخر السبعينيات حتى الآن ، ومازال يعاد طرحهما وبإلحاح أمام صانع القرار سواء في الخطاب السياسي العام أو في المحافل والمؤتمرات العلمية المتخصصة . ويؤكد ذلك دراسة سامية كامل (١٩٩٠م) [٢٤: ١-٢] ودراسة ماجد بدر وآخرون (١٩٩١م)[٥٦: ٤٨-٥٤] ودراسة Bary, M. (1993) [١٠١: ١٢] ودراسة محمد أحمد الرشيد (١٩٩٥م)[٥٧: ٥-١٠] حيث اتفقت معاً على أن قضية تمويل التعليم تقع ضمن نطاق

---

[*] من القضايا التي مازال يعاني منها التعليم في مصر والتي يعد تمويل التعليم والإنفاق التعليمي القاسم المشترك الأعظم بينها : مجانية التعليم وديمقراطيته . وقضية الاستيعاب والهدر التعليمي . وقضية نوعية التعليم ، وبطالة المتعلمين وتدني الكفاءة التعليمية وهجرة الكفاءات .

مجموعة من الضغوط المتزايدة والمتناقضة على كاهل ميزانيات التعليم بالدول النامية – ومنها مصر – وتقسم تلك الدراسات هذه الضغوط تبعاً لاتجاه تأثيرها على ميزانيات هذه الدول إلى: ضغوط تتجه إلى تخفيض ميزانيات التعليم . وأهمها : تدهور الظروف الاقتصادية منذ أوائل السبعينيات حتى الآن ، والانعكاسات السلبية للمناخ الدولي على اقتصاديات الدول النامية بجانب ما تعانيه هذه الدول من مشكلات محلية ضخمة بسبب نقص الموارد مما دفعها إلى ضرورة اللجوء لمصادر خارجية لأجل تصحيح مناخها الاقتصادي المتدهور . وضغوط تتجه إلى زيادة ميزانيات التعليم بالدول النامية . ومرجع هذه الضغوط – في أساسها – هو: النمو المتسارع والمطرد للطلب الاجتماعي على التعليم والحتمية السياسية لتلبية هذا الطلب من جانب حكومات هذه الدول النامية في ظل التزايد السكاني وما يصاحبه من تضاعف أعداد الطلاب وزيادة معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم .

وترى الدراسة الحالية أن تلك الضغوط المتزايدة – سواء المتجهة لتخفيض ميزانيات التعليم أو تلك المطالبة بوجود زيادة ميزانيته – قد دفعت الدول النامية– ومن بينها مصر – دفعاً إلى ضرورة الأخذ بسياسات التمويل الخارجي سواء من وكالات التمويل الدولية أو من خلال اتفاقيات مع العديد من الدول الغربية والعربية ؛ فمع التزايد المتنامي للاعتماد الحكومي لميزانية التعليم – حتى بلغت قرابة ٢١ مليار جنيهاً مصرياً عام ٢٠٠١م/٢٠٠٢م – إلا أن الواقع يؤكد على أن مصر قد خضعت نسبياً في تمويلها لهيمنة التمويل الأجنبي فضلاً عما لهذه الهيمنة من أخطار وشروط مقيدة لكثير من التوجهات التنموية والأهداف بعيدة المدى . *هذا ويمكن تحديد المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية من خلال :*

١ – المصادر الداخلية : وتتضمن هذه المصادر

(أ) *التمويل الحكومي* . ويعد التمويل الحكومي أهم مصادر تمويل التعليم وبخاصة في الدول التي تفضل الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق المساواة فيما تقدمه من خدمات تعليمية لكافة المراحل والمستويات والبيئات المختلفة – ومن بينها مصر – لذا حددت دراسة أحمد حجي (١٩٩٢م)[٢: ٣٢] مصادر تمويل التعليم في مصر بثلاثة مصادر وضعت في مقدمتها التمويل الحكومي ، ثم الجهود الذاتية والمساعدات الدولية [*] وحددت دراسة

---

[*] تتضمن الجهود الذاتية : إسهامات القطاع الخاص في مجال التعليم بجانب التبرعات والهبات لتخفيف العبء عن المدارس الحكومية . بينما تشمل المساعدات الدولية : المنح والقروض والمعونات الخارجية من بعض المنظمات الدولية والإقليمية كاليونيسيف والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي والصندوق الاجتماعي .

غنيمة (١٩٩٦م)[٦٥: ٢٤٣] مصادر تمويل التعليم في مصر بأربعة مصادر أولها الميزانية العامة للدولة (التمويل الحكومي) ، ثم المشاركة الشعبية ، وميزانية القطاع المحلي ، والمساعدات الخارجية . بينما حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١م)[٩٣: ١٧] المصادر الرئيسة لتمويل التعليم المصري في أربعة مصادر هي : المصدر الحكومي والمصدر الأهلي ومصدر الصناديق الخاصة ومصدر المعونات الأجنبية .

وحيال التمويل الحكومي للتعليم العام في مصر تشير التقارير الصادرة عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م)[٨٢] إلى أن السنوات الخمس الماضية (٩٦/١٩٩٧-٢٠٠٠/٢٠٠١م) قد شهدت إنشاء ٧٥٠٠ مدرسة جديدة بمعدل ١٥٠٠ مدرسة جديدة كل عام ، وإدخال الحاسب الآلي ومعامل العلوم بجميع المدارس بكافة مراحلها ، وزيادة عدد الفصول القائمة بمراحل التعليم العام الأساسي والثانوي العام والفني بنوعياته من ١٩١٢٠٠ فصل دراسي عام ٨١/١٩٨٢م إلى ٣٥٦٣٥٠ فصل عام ٢٠٠١ ومن ثم زاد عدد المقيدين بمراحل التعليم العام من ٧,٦٦٧,٨٠٠ طالب وطالبة عام ٨١/١٩٨٢م إلى ١٤,٧٠٦,٣٠٠ طالب وطالبة عام ٢٠٠١م ؛ فتضاعفت ميزانية التعليم قبل الجامعي واقتربت من ٢١ مليار جنيهاً مصرياً بعد أن كانت ٦٠٠ مليون جنيهاً فقط عام ١٩٧٧م .

وتؤكد إحصاءات الصندوق الاجتماعي للتنمية (٢٠٠٠م)[٢٨: ٨٤-٨٥] على أن للحكومة المصرية النصيب الأكبر في عملية التمويل – حيث تمثل الرسوم المقررة بموجب القانون رقم ١٣٩م لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له (*) أبرز مصادر التمويل الحكومي للتعليم في مصر – فقد حصل التعليم في عام ٩٨/١٩٩٩م على ما نسبته ١٨% من ميزانية الدولة مقارنة بنسبة ١٠,٢% عام ٩٠/١٩٩١م . ومع إشارة تقرير التنمية البشرية (١٩٩٤م)[٧٧: ١-٢] إلى كون هذه النسبة مرتفعة وفقاً للمعايير الدولية . إلا أن الدراسة الحالية ترى عكس ذلك لاعتبارات كثيرة أهمها : زيادة عدد التلاميذ (الكثافة) حيث تعد مصر من أعلى المعدلات الإنجابية في العالم هذا

(*) تبدو أهم الرسوم المقررة بموجب القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له في الرسوم الإضافية التي تفرضها وزارة التربية والتعليم مثل : رسوم تقديم الطلبات في مرحلة الثانوية العامة ورسوم إعادة القيد والتسجيل ، ونسبة ١٠% من إيرادات الإدارة المحلية في المحافظات والقرى ، ونسبة ١٠% من الغرامات المقررة بموجب القانون رقم ١٠٦ لعام ١٩٧٦م والصادر بشأن معايير بناء المدارس ، والعائد من استثمار موارد الصندوق والمساهمات والتبرعات .

بجانب سعر الإنفاق بين عامي ١٩٩٠م ، ١٩٩٩م ، وارتفاع التكاليف بالإضافة إلى متغيرات حركة المال العالمية .

بينما تحدد الإحصاءات الواردة ضمن مشروع مبارك القومي (١٩٩٥م)[٧٤: ١٥] وتلك الصادرة عن الإدارة العامة للموازنة بوزارة التربية والتعليم (١٩٩٨م)[٩٢] بعض ملامح التمويل الحكومي للتعليم العام في مصر على النحو التالي :

- **التعليم الأساسي** : حيث بلغت جملة النفقات الجارية – باب أول وباب ثاني – لمرحلة التعليم الأساسي ٦٧٧,٤ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣٢/٩٢م بنسبة ٧٥,٥% من النفقات الجارية ، وارتفعت إلى ١٠١٣,٦ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م بزيادة قدرها ٥٠% تقريباً وبنسبة ٧٧,٢% من النفقات الجارية .
- **التعليم الثانوي العام** : فقد بلغت جملة النفقات الجارية – باب أول وباب ثاني – لمرحلة التعليم الثانوي العام ١٧,٢ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م ، ارتفعت إلى ٩٦,٢ مليون جنيهاً عام ١٩٩٨/٩٧م ، كما زادت نفقات الباب الثالث من ٦,١ مليون جنيهاً عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٩ مليون جنيه عام ١٩٩٨/٩٧م .
- **التعليم الثانوي الفني بنوعياته** : حيث زادت نفقات التعليم الثانوي الفني خلال البابين الأول والثاني من ١٤٨,٩ مليون جنيه عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٢٠٣,٦ مليون جنيه عام ٩٧/ ١٩٩٨م ، كما زادت النفقات الاستثمارية الموجهة للتعليم الثانوي الفني من ٢٧,٣ مليون جنيه عام ١٩٩٣/٩٢م إلى ٧٣,٢ مليون جنيه عام ١٩٩٨/٩٧م ، وهي زيادة ضخمة تتناسب وزيادة . معدل الاستيعاب بالتعليم الفني مقارنة بالتناقص النسبي للطلاب بالتعليم الثانوي العام .

ولعل الجدولين التاليين يوضحان مدى تضخم الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم ومفردات ميزانية التعليم قبل الجامعي وفقاً لأبوابها الأربعة المعتمدة .

جدول (١)

لبيان الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم خلال عقد التسعينيات [٩٣: ١٥]

الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم	السنة	الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم	السنة
١٢,١٠٧,٠٨٠,٨٦٠	١٩٩٧/٩٦	٣,٥٩٢,٧٢٨,٨٤١	١٩٩١/٩٠
١٣,٣٠٤,٩٦٤,٣٣٠	١٩٩٨/٩٧	٤,٦٥٥,٨٤٤,٢٧٠	١٩٩٢/٩١
١٤,٦٧٧,٨٦٥,٣٣٠	١٩٩٩/٩٨	٥,٩٤٩,٧٣٨,١٣٤	١٩٩٣/٩٢
١٦,١٨٦,٥٣٥,٤٠٠	٢٠٠٠/٩٩	٧,٢٦٢,٧٦٧,٢٥٩	١٩٩٤/٩٣
١٨,٢٤٣,٠٧٥,٤٠٠	٢٠٠١/٢٠٠٠	٨,٨٠٧,٨٣٠,٢٦٠	١٩٩٥/٩٤
٢٠,٧٢٨,٢٢٦,٦٥٠	٢٠٠٢/٢٠٠١	١٠,٥٣٥,٧٩٧,٥٦٠	١٩٩٦/٩٥

وعلى الرغم من الزيادة المطردة في ميزانيات التعليم كما هو واضح في الجدول السابق إلا أن هذه الزيادة تتجه في معظمها إلى المرتبات والأجور ، وليس لتحسين العملية التعليمية ، حيث تلتهم الأجور والمرتبات ما يقرب من ٨٥% من الإنفاق الجاري على التعليم والذي يشتمل على البابين الأول والثاني من ميزانية التعليم . والجدول التالي يوضح على سبيل المثال مفردات ميزانية التعليم قبل الجامعي في السنوات من ١٩٩١/٩٠ وحتى ١٩٩٦/٩٥م .

جدول (٢)

لبيان مفردات ميزانية التعليم قبل الجامعي من عام ١٩٩١/٩٠ – ١٩٩٦/٩٥ [٩٣: ١٥]

الجملة	الباب الرابع	الباب الثالث	الباب الثاني	الباب الأول	السنة
٢,٢٩٦,٠١٢,٨١٠	٢١٨٠٩١٠	١٧٢٩١٠٠٠	٣٧٩٤٣٧٠٠٠	١,٨١٢,٨٥٩,٠٠٠	٩١/٩٠
٢,٧٢٩,٦٦٩,٠٠٠	١٢٨٧٨٠٠	٢١١٩٣٠٠٠	٣٩٢٨٥٠٠٠٠	٢,١١٢,٠١١,٠٠٠	٩٢/٩١
٣,٦١٤,١٠٢,٤٣٤	١٨٢٧٦٣٤	٥٦٩٩٣٠٠٠٠	٥٠٣٢٢٣٥٨٠٠	٢,٥٥٢,٨٠٦,٠٠٠	٩٣/٩٢
٤,٥١٢,٦٠٠,١٥٩	١٨٥٢١٥٩	٦١٠٧٨١٠٠٠	٧٥٢٩٩٤٠٠٠	٣,١٤٦,٩٢٧,٠٠٠	٩٤/٩٣
٥,٦١٠,٩٨٠,٩٦٠	١٨٤٧٩٦٠	٨١٢٩٣٨٠٠٠	٩٦٤٥٣٤٠٠٠	٣,٠٨٣,٦٤٦,٠٠٠	٩٥/٩٤
٦,٧٧٣,١١٢,٤٦٠	٧٥٠٥٤١٠٤٦	١٥٢٤٩٤٠٠٠	١,٠٠٧,٧٦٥,٠٠٠	٤,٧٩٢,٤٣٨,٠٠٠	٩٦/٩٥

من استعراض الجدول السابق ، يتضح أن البابين الأول والثاني وهما يعرفان بالإنفاق الجاري يلتهمان معظم ميزانية التعليم ، وبالتالي فإن الأمر يحتاج إلى السير في اتجاهين : الأول يتعلق بترشيد الإنفاق التعليمي بعامة ، وفي هذين البابين بخاصة ، والثاني يتعلق بالبحث عن أساليب أو صيغ جديدة تقع خارج النطاق الحكومي لتدعيم ميزانية التعليم .

(ب) *التمويل الخاص* .. وتبدو أهم صور التمويل الخاص للتعليم العام بجمهورية مصر العربية كما حددها كل من أحمد حجي (١٩٩٢م)[٢: ٣٣-٣٥] وصلاح المتبولي (١٩٩٥)[٣٣: ١٥] في : المصروفات التي تُحصل من التلاميذ – وغالباً ما يتم ذلك في مراحل التعليم بعد الإلزامي – حيث تفرض الحكومة مصروفات على تعليم التلاميذ في المدارس العامة تغطي كل كلفتهم أو جزءاً منها ، وتلجأ إلى حث القادرين من رجال الأعمال والهيئات على التبرع للتعليم بتقديم الأموال أو الأجهزة والمعدات أو إقامة الأبنية التعليمية أو التبرع بالأرض ويسمى هذا أحياناً بالجهود الذاتية .

وعلى الرغم مما للإحصاءات الصادرة عن الصندوق الاجتماعي للتنمية والإدارة العامة للموازنة بوزارة التربية والتعليم ، وتلك الواردة ضمن مشروع مبارك القومي ، من مؤشرات كمية للتمويل الحكومي للتعليم ، ومع ما حددته الدراسات السابقة – وبخاصة دراستي حجي والمتبولي – من صور للتمويل الخاص للتعليم العام بجمهورية مصر العربية – فإن الدراسة الحالية ترى أنه حينما يكون النظر إلى نصيب الطالب من الإنفاق التعليمي تكون النتيجة متواضعة ، ولعل ما يؤكد ذلك أن استقراء النفقات الجارية في قطاع التعليم العام يشير إلى أن بند رواتب العاملين في هذا القطاع قد احتل نسبة ٨٥% من الباب الأول عام ١٩٩٨/٩٧م وبند طباعة الكتب استأثر بـــ ٩٠% من الباب الثاني للتمويل الحكومي ؛ مما يبرهن على أن استمرار تزايد التمويل والإنفاق الحكومي على التعليم مرجعه : زيادة مرتبات المعلمين والمعاونين والمستخدمين ومكافآتهم مع تزايد أعدادهم باستمرار تزايد أعداد التلاميذ وما صاحب ذلك من ارتفاع كثافة الفصول – تراوحت في التعليم الأساسي بين ٤٢-٥٠ تلميذاً – ، وتعدد الفترات في معظم المدارس الحكومية ، هذا في ظل تضاعف معدل الأسعار بسبب التضخم .

٢ – *المصادر الخارجية* . وسوف تركز الدراسة الحالية في تناولها المصادر الخارجية لتمويل التعليم في مصر على التحليل الموجز للأزمات المصاحبة لهذا المصدر التمويلي والمترتبة عليه والتي انعكست بدورها على التعليم ؛ فكانت معظم الأزمات التي انتابت المنظومة

التعليمية . وذلك لأهمية هذا التحليل في تحديد بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي – البعد الثاني للمحور الأول من محوري الإطار النظري للدراسة الحالية – ، بجانب صعوبة تحديد المبالغ الإجمالية للتمويل الخارجي لقطاع التعليم المصري (*). وذلك لافتقاد خطط التنمية ذاتها للتحديد الدقيق لحجم القروض والمعونات الأجنبية الموجهة لهذا القطاع الحيوي ، حيث لا توجد جهة رسمية محددة لديها القيمة الإجمالية لتلك القروض والمعونات ، كما أن نسبة – ليست بالقليلة – من بعض القروض والمعونات لا يتم استخدامها خلال الفترة الزمنية المحددة لها ؛ ومن ثم ترد إلى الجهة المانحة أو يعاد استخدامها بعد الدخول في اتفاقيات جديدة عقب موافقة الجهات المانحة ، هذا بالإضافة إلى امتناع بعض الجهات الحكومية المصرية أو الهيئات الأجنبية المنوطة بعملية القروض والمعونات عن إعطاء البيانات الدقيقة بحجة سريتها . *هذا ولعل من أبرز المؤسسات الأجنبية المانحة لتلك القروض والمعونات لقطاع التعليم المصري :*

(أ) <u>*البنك الدولي*</u> : فرضت المشكلات الهيكلية والوظيفية (**)التي انتابت الاقتصاد المصري خلال الثمانينيات ، تطبيق الحكومة المصرية لبرنامج البنك الدولي . حيث يعد البنك الدولي أحد المنظمات الدولية (***) الذي يعتمد أسلوب العمل فيه على أساس تشخيص الأسباب الأساسية للمشكلة بواسطة خبرائه الذين يعملون ميدانياً خلال بعثات ممتدة ، ويقدمون مقترحات محددة للبنك والحكومة المصرية مثلاً لمناقشتها والمصادقة عليها

(*) لم تشر إحصائيات القروض والمعونات التي أتيحت للباحث حتى عام ٢٠٠٠م – من خلال تقارير التنمية البشرية الصادرة عن معهد التخطيط القومي حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م – إلى وجود معونات وقروض عربية موجهة إلى قطاع التعليم المصري – باستثناء تبرع بعض الدول العربية ببناء عدد من المدارس عقب أحداث زلزال عام ١٩٩٢م – مع أن النهوض بالتعليم المصري والحد من أزماته يعود بالنفع على الدول العربية في صورة عمالة مدربة وخبرة فنية متخصصة تستعين بها معظم الدول العربية في كافة المجالات .

(**) تبدو أهم المشكلات الهيكلية والوظيفية التي انتابت الاقتصاد المصري خلال الثمانينيات من القرن المنصرم في: عجز مالي مستمر بلغ أكثر من ١٥% . ومديونية قومية بنسبة تقرب من ٢١% من إجمالي الناتج القومي ، ومعدل تضخم بلغ ٢٣% ، وعجز مزمن في الميزان التجاري ومعدل البطالة وصل إلى ٢١% فضلاً عن معدلات إدخار منخفضة . وذلك بناءً على التقارير الصادرة عن وزارة الاقتصاد في مصر عام ١٩٩٨م.

(***) تضم المنظمات الدولية كلا من : البنك الدولي ، وكالات الأمم المتحدة وأهمها : البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية . ويقوم البنك الدولي بدور "قيادي والمنسق فيما بين هذه المنظمات . بينما تشمل المنظمات الإقليمية كل من : الاتحاد الأوروبي ، الصندوق الكويتي ، والصندوق العربي ، وصندوق أبو ظبي الإنمائي ، وبنك التنمية الإفريقي .

رسمياً فيما بعد ، وقد تم توقيع اتفاق يحدد مسئوليات كل طرف والالتزامات التي تقع على عاتقه وتقسيم العمل بينهما ، كما يدخل البنك الدولي في مفاوضات إضافية فيما يتعلق بالقروض أو المنح أو بكل منهما ، فيقدم التمويل للحكومة المصرية مباشرة ، بينما تسند عملية تنفيذ الخطط المتفق عليها إلى إحدى وكالات البنك الدولي .

ويقوم البنك الدولي منذ أكثر من خمسة وثلاثين عاماً بتزويد حكومات الدول النامية – ومن بينها مصر – بالقروض والدعم المالي والفني من أجل ارتقاء التعليم بهذه الدول . هذا وينفذ البنك برامجه التمويلية من خلال مؤسسة التمويل الدولية – إحدى مؤسسات البنك الدولي – وذلك في إطار مفهوم تنويع الموارد التمويلية للتعليم ؛ حيث تنهض هذه المؤسسة بدعم التعليم والتدريب في البلدان النامية ، ولعل أبرز إسهامات البنك الدولي في تمويل التعليم المصري : مشروع تطوير التعليم الابتدائي في الفترة من ١٩٩٦/١٢/٢٤م وحتى ٢٠٠٠/١٢/٣١م . وبمبلغ ٧٥ مليون دولار [١٥٤] ، ومشروع تطوير التعليم الثانوي خلال الفـترة من ١٩٩٩/٤/١٥م وحتى ٢٠٠٦/٦/٣٠م وبمبلغ ٥٠ مليون دولار [١٥٥] .

وهكذا وضع البنك الدولي برنامجاً للنهوض بالتعليم (١٩٩٨م)[١٥٣: ١٧-٢٣] متضمناً خطة لتحسين نوعية وأداء التلاميذ ، هدفها النهائي هو إنقاص حالات الرسوب والتسرب ؛ لذا استهدفت هذه الخطة الحد من تبديد الموارد بإنقاص حجم الفصول ؛ ومنع نظام الفترتين ببناء المزيد من المدارس ، وتقديم الدعم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات متوسطة في التعلم ؛ وذلك بتدريب مجموعة من المعلمين المتخصصين في تعليم هذه الفئة ، بجانب تحسين نوعية التعلم والتعليم بجعله مطابقاً لاحتياجات التلاميذ ، وتطبيق أنظمة ضمان الجودة من جانب المعلمين ذوي الخبرة؛ وذلك بوضع معايير للترقية على أساس الكفاءة ، وتحسين نوعية برامج التدريب قبل الخدمة بالتركيز على مدخلات العملية التعليمية ، وربط مخرجاتها بمتطلبات سوق العمل ، بالإضافة إلى تحسين كفاءة النظام التعليمي بتحسين إدارته وتقرير فاعليته وكفاءته وتحقيق هذه الأهداف مجتمعة يضمن إنقاص حالات الرسوب والتسرب .

ورغم إجرائية أسلوب العمل الذي ينتهجه البنك الدولي لتنفيذ برامجه التمويلية ، وإمكانية تفعيل خطته حيال تحسين نوعية ومستوى أداء التلاميذ في مدارسهم . إلا أن هيمنة البنك الدولي على منظومة التعليم سبقت تمويله لها ؛ حيث كان تمويله مشروطاً ومقيداً لكثير من التوجهات التنموية ، وبأهداف مباشرة وأخرى غير مباشرة .

ويؤكد ذلك سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)[٢٨: ٥٧٨] بقوله " غالباً ما يرتبط التمويل التعليمي بتمويل الغذاء والسلاح والصحة وفق الكثير من الشروط والتي قد تصل إلى حد المحتوى والمضمون التعليمي والأهداف بعيدة المدى لصالح المنظمة الممولة للتعليم " . ولعل ذلك هو ما ترتب عليه العديد من المشكلات نتيجة إفراغ التعليم من محتواه وقصور الخبرات والمعلومات التي تساعد في التوجه لسوق العمل ، بجانب تدني اتجاهات الرأي العام نحو المنظومة التعليمية وحتمية إصلاحها لتجابه التحديات القائمة والمتوقعة.

لقد وضع البنك الدولي (١٩٩١م)[١٥٢: ١-٢] شروطاً لتمويله التعليم المصري من بينها بيع الدولة للمؤسسات العامة – التي تمتلكها الحكومة – للقطاع الخاص بغض النظر عن الجنسية التي تمتلكها المؤسسة ، مع تحرير التجارة الخارجية من كافة القيود وتقليل المديونية القومية ، وتقليل العجز من خلال إلغاء بعض مجالات الدعم الحكومي للسلع والخدمات الرئيسة لأكبر قطاع من السكان ، هذا بجانب ضرورة تثبيت الأسعار لاستعادة التوازن على مستوى الاقتصاديات الكلية .

وفي سبيل حث البنك الدولي للمجتمع المصري على الاستمرارية في تنفيذ شروطه السابقة انتهج الكثير من الأساليب منها :

- تأكيد مجلة مراقب الأعمال الدولية (١٩٩٨م)[١١٠] على وصف صندوق النقد الدولي لبرنامج الإصلاح الاقتصادي المصري بأنه إنجاز لا تناظره إنجازات أخرى ونموذج يحتذى به . بينما يؤكد واقع الاقتصاد المصري بُعْدَ هذا الوصف عن الحقيقة وبخاصة في ظل هيمنة الكثير من المشكلات كالبطالة وبعد التعليم عن متطلبات سوق العمل وتدني الكفاءة التعليمية وتزايد معدلات الفقر والأمية .

- تضمين مجلة الاقتصادي المصري (١٩٩٨م)[١١١] لبيانات وإحصاءات توضح بأن مصر تعد من أول خمسة أسواق ناشئة من حيث مؤشر النمو الصناعي والمعدلات المنخفضة للتضخم وتغطية التبادل الخارجي للواردات ، مما يؤكد أن جهود الخصخصة التي أدخلت تدريجياً كانت ناجحة .

- توضيح غرفة التجارة الأمريكية (١٩٩٩م)[٩٨] بأن زيادة حجم الاستثمار المباشر الخارجي والداخلي كان نتيجة طبيعية لتشجيع الاستثمار والخصخصة وتوفير الحوافز المالية .

ومع ارتباط برنامج البنك الدولي للنهوض بالتعليم المصري ارتباطاً وثيقاً بالكثير مما يعانيه هذا التعليم من أزمات ، ومع تنوع أساليب البنك الدولي لدعم استمرارية المجتمع المصري

في تنفيــذ سياسته ، ورغم تأكيــد البنك الدولي على أن مصر من بين أول أربعة أسواق ناشــئة من حيث معــدل الخصخصة وأن ذلك قد ساهم وبنجــاح في توفير ٥١٩ ألف فرصة عمل جديدة وبالتــالي انخفاض معدلات البطالــة . إلا أن دراسة ســمير إســحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)[٢٨: ٥٨٥-٥٩١] تؤكد على " أن المؤشرات الاجتماعية المرتبطة بالتعليم والفقر والرفاهية الاجتماعية وقضايا النوع الاجتماعي والصحة مؤشرات واقعية ؛ حيث تشير مؤشرات الفقر إلى أن متوسط نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي أقل من ١٢٠٠ دولار أمريكي وأن ٢٣% من السكان تتدرج تحت أقل معدلات خط الفقر – ٢٠٠ دولار للفرد – وأن ٧% من السكان يعيشون في فقر مدقع ، أي أن ٣٠% من المصريين لا يحقق التعليم لهم الوفاء بمطالب الحياة أو مجابهة مشكلة البطالة . كما أن عوائد التعليم بين الفقراء قد جاءت سلبية وذلك بوجود تفاوت في معدلات الأمية بين الرجال والنساء ، وتزايد معدلات البطالة ٢١% من بينهم ٨٥% من الخريجين الجدد وفي العشرينات من العمر " . وهذه المؤشرات الواقعية تتنافى تماماً مع تقارير البنك الدولي وأساليبه لضمان هيمنته على منظومة التعليم المصري .

وقد أكدت تقاريــر معهد التخطيــط القومي (١٩٩٦م) [٧٨] ونتائج دراسة نــادر فرجاني (١٩٩٦م) [١١٦] ودراســة آمــال العــرباوي (١٩٩٧م) [٦: ٢٣١-٢٤٥] ودراســة أســعد رشــدي (١٩٩٨م)[١٤١] ، واقعية ما جاءت به دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال من مؤشرات مجتمعية – كمية وكيفية – حيث أكد هذا التقرير وتلك الدراسات على ارتفاع نسبة الفقر بين المصريين ، فعلى الرغم من تأكيد المؤشرات على حصول الفرد على ميزات مادية وبشرية واجتماعية معينة إلا أن مؤشرات قياس الفقر داخل الأسر المصرية والمستوى الأدنى للاستهلاك تؤكد أن الذي حددته تلك المؤشرات هي خطوط الفقر النسبية ، كما أن معضلة الأمية مازالت بخير وتحتل نسبة كبيرة بين المصريين ، بجانب تدني مستويات التعليم نتيجة تزايد معدل الفقر وتدني الخدمات التعليمية وارتفاع نسب العمالة بين الأطفال والتي قدرت بنحو ٢١,٥% في الشريحة العمرية من ٦-١٤ عاماً . ناهيك عما يصاحب ذلك من ارتفاع معدل الانحراف فيما بينهم ، يضاف لذلك أن قرابة ٣٣% من سكان الريف والمناطق النائية منه لم يذهبوا إلى المدرسة وأن ٨٨% منهم لديه مستوى تعليمي أقل من المتوسط ، كما تبلغ نسبة الأمية بين النساء ٧٦% بالريف وقرابة ٤٥% بالمناطق الحضرية . كل هذا يؤكد تضارب تقارير البنك الدولي ومحاولاته الدائمة لتغييب الوعي والوهم والتضليل الذي يضمن تحقيق المزيد من التخلف .

وكان البنك الدولي (١٩٩١م)[١٥٢: ٢-٣] قد حدد أهم مبادئ مشروعية العمل مع الحكومة المصرية في : أن يتم العمل من خلال الحكومة المصرية وبموافقة الطرفين على أن يخصص التمويل من خلال عملية قومية للموازنة شريطة تلقي معظم الأموال الأجنبية عبر اتفاقيات ثنائية ومتعددة الأطراف ، ويتم صرف التمويل من خلال وزاراتها ووكالاتها الحكومية أو من خلال وكالات غير حكومية يتم تعينها لهذا الهدف مع متابعة عملية الصرف من خلال آليات الإدارة والمرافق . بجانب تمكين الدولة الممولة من اقتراح وكالة منفذة يصرف إليها التمويل مع مباشرتها لكافة المشروعات المتفق عليها ، وضرورة البدء بالمشروعات الأكثر أهمية وانتشاراً وبخاصة المرتبطة (بقطاع التعليم) بالإضافة إلى تمكين الجهات الوسيطة – الدولية والقومية والمحلية – المعنية ، من النهوض بالدور المحدد لها في تلقي المساندة الخاصة بالقطاعات وتخصيص الأموال وصرفها وتنفيذ المشروعات ومتابعة التنفيذ .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على مبادئ مشروعية العمل بين البنك الدولي والحكومة المصرية – أن المبادئ السابقة تؤكد الدور المهيمن للبنك الدولي في مجال توفير الأموال ومساندة القطاعات المختلفة لضمان تحقيق أهدافها ، ولعل أبرز ملامح تلك الهيمنة يبدو جلياً في : صياغة البنك الدولي لاستراتيجيات مستديمة لتقديم الخدمات للمجتمعات الفقيرة بحجة مساعدة الفقراء مع إقامة قنوات للاتصال مع كافة فئات المجتمع من خلال الصناديق الاجتماعية الممولة للمشروعات. هذا بجانب إثراء التنمية بالمشاركة بهدف خفض التكلفة وذلك بإقامة علاقات شراكة بين القطاعين العام والخاص في ظل نظام تمويلي يتصف بالغموض والبعد عن الشفافية .

(ب) *الصندوق الاجتماعي للتنمية*.. تشير التقارير الصادرة عن البنك الدولي(١٩٩٨م)[١٥٣: ٢٦-٣١] إلى الصندوق الاجتماعي للتنمية بمثابة منظمة شبه مستقلة تسهم في تخفيف المردود السلبي المتوقع لبرنامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي على الفقراء والعاطلين ، كان ينظر للصندوق الاجتماعي باعتباره أحد مكونات شبكة الأمان الاجتماعية والتي كان من المقرر لها أن تستمر خمسة أعوام فقط ، ولكن نظراً للنجاح الذي حققه الصندوق فقد استمر عشر سنوات وبدأ – بالفعل – مرحلته الثالثة ٢٠٠١/٢٠٠٥م . وقد قامت أربع عشرة دولة – منها كندا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا واليابان وهولندا والمملكة المتحدة – بتمويل المرحلتين الأولى والثانية للصندوق ، مع تماثل الشروط التعاقدية لتلك الشروط المتبعة لدى المنظمات الدولية والإقليمية (فيما عدا) أن الدولة الممولة لديها حرية أكبر في اختيار القطاعات المستهدفة وكذلك الموقع الجغرافي موضع المساهمات الخاصة بها . كما

قدرت الميزانية الأولية للصندوق بحوالي ٦١٣ مليون دولار ، ووصلت إلى ٧٤٨ مليون دولار في عام ١٩٩٦م ، ساهم في تمويل الصندوق كل من : البنك الدولي بنسبة ٢٠,١% والاتحاد الأوروبي بنسبة ٣٠,٨% والصناديق العربية بنسبة ١٩,١% والحكومة المصرية والدول الأخرى بنسبة ٣٠% وذلك خلال المرحلة الأولى لبدايته .

وتدعم التقارير الصادرة عن البنك الدولي (٢٠٠١م)(١٥٦: ٤) استمرار تزايد ميزانية الصندوق حتى وصلت عام ٢٠٠١م ٧٧٥ مليون دولار ، خصص البنك الدولي منها ٥٠ مليون دولار لتمويل التعليم ومحو الأمية والتخفيف من حدة الفقر – بتوفير فرص العمل – بجانب مساندة الوزارة في وضع السياسات الخاصة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي وتوفير الأموال والتسهيلات والمعدات ومتطلبات المساعدة الأخرى ، مع ضرورة الالتزام بشروط القروض والمنح التمويلية ؛ مما يؤكد على أن هذه المنظمة قد تعدت كونها منظمة مؤقتة ، وأصبحت من أكبر المنظمات الدولية الممولة ، بل عدت من بين أكبر خمس وثلاثين منظمة مشابهة – في كل من آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية – نجحت بالفعل في تحقيق أهداف دولية وفقاً لخطط تنموية قومية ، نتيجة طبيعية للمساندة المستمرة التي تقدمها الهيئات والكيانات القومية والدولية لها وصار ينظر للصندوق الاجتماعي باعتباره نموذجا للسعي المتواصل حيال تحقيق الأهداف الخاصة بالإنصاف الاجتماعي في التنمية القومية والوفاء باحتياجات الفئات المهمشة كأولوية تجاه كل من التكيف الهيكلي والنمو الاقتصادي

ومن الناحية التنظيمية . تشير دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)(٢٨: ٥٨٧) إلى أن الصندوق الاجتماعي يديره مجلس إدارة يرأسه رئيس الوزراء ، ولجنة تنفيذية وأمين عام وخمسة مديرين عموميين ، ويعتبر هيكل الصندوق بسيطاً نسبياً ، ويتكون من أربعة مستويات ، والصندوق معفى من جميع اللوائح الحكومية الخاصة بقوانين الخدمة المدنية ، والتوريدات والعوائق البيروقراطية ، والأمانة العامة للصندوق مصممة بأسلوب مماثل لمعايير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، كما يتم تحديد مرتبات العاملين بها على نفس الأساس .

وحيال التحديات الأساسية التي واجهت الصندوق الاجتماعي خلال مراحله الأول فقد حددتها إحدى التقارير الصادرة عن البنك الدولي (١٩٩١م)(١٥٢: ١٧-٢٣) في غموض مهمته وبخاصة في المرحلة الأولى لعمل الصندوق ، وندرة الإحصاءات الموثوق بها وتنافس

الأولويات، بجانب مشكلة توفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ضوء ظروف غير مؤكدة ، هذا بالإضافة إلى التخوف من تعرض الصندوق الاجتماعي لضغوط سياسية قد تجبره على اختيار مشروعات فرعية لا تتواءم مع المعايير المتفق عليها وبالتالي تعرض المشروع للمخاطرة ، واختلاف الأولويات بين الجهات الممولة من جهة والحكومة المصرية من جهة أخرى .

ومن الناحيــة التشــغيلية تشير التقاريـــر الصـــادرة عــن الصندوق الاجتماعي للتنميــة (١٩٩٦م)[١٤٣] إلى أنه تم تقسيم الصندوق الاجتماعي إلى خمسة برامج رئيسة – برنامج تنمية المشروعات ، برنامج الأشغال العامة ، برنامج التشغيل والتدريب التمويلي ، برنامج التنمية المؤسسية وبرنامج تنمية المجتمع – يساندها وحدات مساعدة مركزية ، أما الموارد البشرية والتمويل والائتمان والمنشآت والأنشطة الأخرى ذات الصلة ، فتتركز في الأمانة العامة ، كما قامت كل إدارة – من خلال التعاون مع البرامج الأخرى – بصياغة المعايير الخاصة بها وذلك لاستيفاء شروط المتابعة الدقيقة والرقابة والمساءلة.

وبالنسبة لمشروعية عمل الصندوق مع الجهات المانحة فإن التقارير الصادرة عن الصندوق الاجتماعي ذاته (١٩٩٨م) [١٤٣] تشير إلى أن الحكومة المصرية تتلقى التمويل للقطاعات المتفق عليها وتحدد مسئولية تنفيذ المشروعات للوزارات أو المنظمات، ويتلقى الصنـــدوق الاجتماعي للتنمية والتمويل وفقـــاً لما نصت عليه الاتفاقيـــات الثنائيـــة والمتعددة ، ويتم اختيار المشروع وفقـــاً للمعايير التي تحددها الجهات المانحة ، وبما يتفـــق مع الخطط القومية كما حددتها الحكومة المصرية ، كما يتـــم ضمان ملاءمة الأهـــداف من خلال متابعـــة البرنامج الإنمائي للأمـــم المتحدة والجهات المانحة ســـواء فرديـــة أم جماعية والهيئات الحكومية المراجعة . ويستخدم الصندوق الاجتماعي عدداً من القنـــوات لتنفيذ المشروعات التي يتـــم الموافقة عليها وتتضمن هـــذه القنوات : الوزارات الحكومية والمحليـــات والبنوك العامة والخاصة والجامعات ومعاهد البحث ، وفي نهايـــة عام ١٩٩٨م تـــم تقسيم المخصصات التمويلية بين هـــذه القنوات جميعاً . كما قـــام الصندوق الاجتماعي بتوفير قرابة ٦٠٠,٠٠٠ فرصة عمل جديـــدة دائمة ومؤقتـــة منذ إنشائه ، ويصل عدد المستفيدين المباشرين وغير المباشرين إلى ٢٦ مليـــون مستفيد يمثلون جميع محافظات مصر ، وبخاصة الجهات والمناطق المستهدفة .

وفيما يتعلق بدرجـــة التدخل في إدارة الصندوق يشير التقريـــر الصادر عن البنك الدولي (٢٠٠١م)[١٥٦: ٣] إلى أنه يتم توزيع المخصصات التمويلية على الحكومة المصرية أو الصندوق الاجتماعي دون تدخل الجهة الممولة في اختيار مشروعات أو برامج بعينها ، على الرغم من أن الجهة الممولة تحدد القطاع والمنطقة الجغرافية والفئة المستهدفة والفئات الفرعية لها ، وقد (تقترح) أو (تعدل) الجهة الممولة الجهات الاستشارية الخاصة بها أو المعدات أو طاقم العمل الذي تستعين به من بلادها ، كما يختلف توقيت هذه التمويلات ؛ فبعض الجهات الممولة توفرها مع بداية السنة المالية أو الميلادية الجديدة وبعض الجهات الأخرى توفرها بشكل ربع سنوي أو شهري أو بعد الانتهاء من مهام المراجعة ، ويتطلب تنفيذ بعض المشروعات متابعة وثيقة من الجهات الممولة أو وكالاتها .

وبينما تشير كل من التقارير الصادرة عن الصندوق الاجتماعي (١٩٩٨م) والبنـــك الدولي (٢٠٠١م) إلى اعتماد أسلوب العمل خلال الصندوق الاجتماعي في مصر على : التشخيص الميداني للأسباب الرئيسة للمشكلة بواسطة تقنيات ممتدة ، وتقديم التقارير للبنك الدولي والحكومة المصرية لمناقشتها والمصادقة عليها ، ثم تحديد مسئوليات والتزامات البنك والحكومة لتوفير القروض والمنح المطلوبة ، مع التزام الأمانة العامة للصندوق الاجتماعي بدعم وتقوية آليات الحكومة المصرية في التصميم والتخطيط للسياسات المستقبلية وتأسيس آليات لحماية الفئات المستهدفة والمختارة من الآثار السلبية طويلة المدى والتي يتوقع حدوثها نتيجة الإصلاح الهيلكي. إلا ان استقراء أسلوب عمل الصندوق واستراتيجيته يؤكد حقيقة مؤداها " وجود تضارب بين (الجهات الممولة) (والحكومة المصرية) في : تحديد أولويات التمويل وقطاعاته ، وتوفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ضوء ظروف غير مستقرة بجانب التعرض لضغوط سياسية قد تجبر الصندوق على انتهاج مشروعات فرعية لا تتواءم والمعايير المتفق عليها " .

ولعل ما يُدعم الحقيقة السابقة ، لهو حق الجهة الممولة في : تغيير الجهات الاستشارية الخاصة بها وكذا تغيير طاقم العمل الذي تستعين به ، بجانب ما تقوم به من متابعة دقيقة لكثير من المشروعات أو القطاعات المستهدفة بالتمويل مع تمسك الجهة الممولة بحريتها في اختيار توقيت توفير ما تقدمه من منح وقروض للقطاع المستهدف ما يعنى هيمنة الجهات الممولة على توجهات الإنفاق .

المصادر الخارجية لتمويل التعليم في مصر في ظل تطبيق مدخل القطاع – تعقيب تحليلي – :

لقد استندت منظومة الدعم التمويلي للتعليم في مصر أخيراً إلى مدخل القطاع بعد الأخذ بنظام المشروع [*] وتمويل كل من البنك الدولي والصندوق الاجتماعي للتنمية . وفي هذا الصدد يرى كل من سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)[٢٨: ٥٨٢] أن مدخل التمويل القطاعي يختلف من حيث شموليته عن المدخل التمويلي الضيق الذي انتهجه البنك الدولي في هيمنته على منظومة التعليم المصرية ؛ حيث يخضع النظام التمويلي للقطاع – المطبق حالياً في النظام التعليمي المصري – لشروط تُعد بمثابة الأسس والمبادئ المحددة لطبيعة العمل في نطاقه وهي : تحديد الصندوق الاجتماعي لاستراتيجيات محددة ضمن خطة عمل متكاملة تضمن تحقيق أهدافه ، والأخذ بالبعد التطبيقي بشكل دائم ومستمر استناداً إلى المساعدات الدولية والمساندات الفنية لرفع كفاءة منظومة التعليم على أن تسهم المنظمات الممولة للتعليم في برنامج إدارة المعونة والمساندات الفنية وفق حدود التفاعل على التركيز على الأسباب الحقيقية للفقر بدلاً من المظاهر المرتبطة به ، هذا بجانب التأكيد على أهمية ارتباط التعليم لملكية الدولة وذلك لضمان التوجيه المباشر والمشروط مع توجيه الأساليب المستخدمة للدعم الموجه نحو سياسات عمليات التمويل وفق أهداف معينة ووفق آليات للمساءلة تستند للوضوح والترابط .

وبينما رأت دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٨م)[١٦: ١٩] ودراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م)[٢٨: ١٩] أن ثمة موجهات ومبررات وراء تطبيق مصر لمدخل القطاع في تمويل التعليم أهمها : أن هذا المدخل يقدم خدمة تعليمية للسواد الأعظم من أبناء الشعب وبخاصة الفئات السكانية المستهدفة ، ويساعد – من خلال البرامج التعليمية والاستراتيجيات – على إكساب الكفايات الأدائية التي تتفق ومتطلبات سوق العمل ، ويحقق معيار الكفاءة والكفاية في مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته ومن ثم يضمن تحقيق التميز في النوع الاجتماعي ، هذا بجانب ارتباط

---

[*] مع بداية الثمانينيات دخل التعليم ضمن برنامج المساعدات الأمريكية لمصر – في ظل مدخل المشروع – وكان قد سبق ذلك وقوف الجانب الأمريكي على مشكلات التعليم في مصر علم ١٩٧٩م ، وتبعه أول اتفاق لمنحة مشروع التعليم الأساسي في ١٩٨١/٥/١٩م – وهو المشروع الذي مازال مستمراً حتى الآن وبأشكال متنوعة للتطوير وتدخل في إطاره معظم المساعدات الأمريكية – وتديره وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية لتطوير التعليم في مصر وتحسين كيفيته من خلال : توفير الفرص التعليمية المتكافئة وتحسين كفاءة إدارة الموارد البشرية والمادية فضلاً عن مساعدة وزارة التربية والتعليم على تنفيذ ما تضمنه قانون إصلاح التعليم الصادر علم ١٩٨٨م .

مدخل القطاع – كمصطلح – بمستوى الدخل وعلاقة ذلك بمستوى التعليم وتوجهاته ، وبحث العلاقة بين التعليم والشرائح المجتمعية التي تأثرت سلباً من جراء تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي ، يضاف لذلك ارتباط هذا النظام التمويلي بالأقاليم المستوطنة للفقر والأمية والقضايا المرتبطة بهما ؛ ومن ثم فهو أكثر تحقيقاً للأهداف في المجتمع المصري .

ترى الدراسة الحالية – بناءً على ما انتهت إليه الدراستان السابقتان – أن أهم مبررات الأخذ بمدخل القطاع في تمويل التعليم المصري هي : مسايرة هذا المدخل لاستراتيجيات تنموية لها السيادة والحرية في انتهاج المسارات المجتمعية وصناعة القرار ؛ ومن ثم فهو يسلب الحكومة المتلقية للأموال من امتياز تغيير أولويات إنفاق المخصصات المالية أو مزجها في الميزانية القومية فلا يسمح بالانحراف وهدر مال التمويل ، هذا في ظل تحقيق مستويات أعلى من الالتزام والمساءلة .

واضطرت مصر إلى تطبيق برنامج البنك الدولي في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم ودفعت لذلك دفعاً ؛ إثر ما واجهه التعليم المصري من عقبات كئود نتيجة طبيعية للتغير الدائم في هيكله ووظيفية الاقتصاد القومي لأسباب تضمنها تقرير البنك الدولي (١٩٩١م)[١٥٢: ٤-٥] وتقرير وزارة الاقتصاد (١٩٩٨م)[٧٩: ٦] أهمها : وجود عجز مالي بلغ أكثر من ١٥% ومديونية قومية بنسبة ٢١% من إجمالي الناتج القومي ، ومعدل تضخم بلغ ٢٣% ، وعجز مزمن في الميزان التجاري ومعدل بطالة وصل إلى ٢١% – هذا في الوقت الذي يشيد فيه البنك الدولي باقتصاد مصر وتطوره . فهل يعقل هذا ؟! – كما سعت مصر في محاولة تحقيق الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي ، فتم تحويل الكثير من المؤسسات الاقتصادية من كونها وسيلة للإنتاج تمتلكها الدولة إلى نظام تسوده الأعمال والمشروعات الخاصة ، وهو ما تطلب تغييراً جوهرياً في هيكل الاقتصاد ووظيفته وبما فيها من مضمون ممتد واسع النطاق تجاه المجتمع . وهذا بحاجة إلى تنوع مصادر الدعم التمويلي .

ومع ارتباط مصر – في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم – بالبنك الدولي والصندوق الاجتماعي للتنمية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والاتحاد الأوروبي بجانب أربعة صناديق عربية ومساهمات أربع عشرة دولة ، فإن الأموال المقدمة لتمويل التعليم من الخارج يجب ألا تلغي مسئولية الحكومة المصرية عن التعليم ؛ ودورها تجاهه ، لأن هناك خطراً محتملاً يتمثل في انتشار مرض الاعتماد على تلقي الأموال أي أن البرامج تتوقف بمجرد توقف المساعدات.

وحيال ذلك يشير التقرير الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٠م)[٧٩: ٤] – وتناولته بالتحليل دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) [٢٨: ٥٩١- ٥٩٣] – إلى ضرورة إقامة آليات للإسهامات المحلية عن طريق المستفيدين ، أو تأسيس نوع من الملكية المشتركة من خلال أصحاب المصالح الذين لهم صلة بهذا الموضوع ؛ حيث أن بناء القدرة المؤسسية تعد أدوات للظروف والموارد المحلية ؛ وعند البدء في البرامج – عن طريق مدخل القطاع – يجب أن تضع الحكومة المصرية صفات المناخ القومي وأولوياته ودرجة حساسيته ، كما يجب أن تستخدم الإمكانات المحلية المماثلة بدلاً من المساعدة الفنية الأجنبية ، ومن الضرورة أن تتسق التنمية المؤسسية وبناء القدرات مع الأعراف الثقافية المنتشرة والحدود السياسية .

ومع وضوح مبادئ مشروعية عمل الحكومة المصرية – في ظل مدخل القطاع لتمويل التعليم مع كل من البنك الدولي والصندوق الاجتماعي ، فإن دراسة سمير إسحاق وحسين الجمال (٢٠٠٠م) [٢٨: ٥٩٢] وتقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م)[٨٢: ٧] يشيران إلى ما يصاحب تطبيق مدخل القطاع التمويلي في مصر من مشكلات أهمها : أن من حق الدول المانحة أن تتدخل في مسارات التعليم وأهدافه وتوجيهاته وسبل الإنفاق عليه ناهيك عما يترتب على ذلك من سوء إدارة الأموال واستغلال القدرة الإدارية المتاحة – وهذا ما فعله البنك الدولي – بجانب انقطاع العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي والتنموي ، والتركيز على التعليم دون علاج المشكلات المصاحبة له كنتيجة طبيعية لفقدان التكامل بين الخدمات ذات الصلة بالتعليم ، بالإضافة إلى أن معالجة مشكلات التعليم تكون على المدى القصير بينما النتيجة المبتغاه تتطلب المدى البعيد ؛ ومن ثم تنقطع الروابط بين التعليم والتنمية الاجتماعية، بل وتأتي التنمية الاجتماعية في مرحلة تالية للأهداف التعليمية والاقتصادية ، وربما يصاحب ذلك زيادة النمو ، إلا أن الفئات الأدنى في المجتمع قد تعاني مزيداً من الفقر والتهميش مما يؤدي إلى وجود حالة جماعية من عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي ، وهو ما يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية . كما أن من أهم مشكلات تطبيق مدخل القطاع لتمويل التعليم في مصر أنه يسلب حكومة الدول المتلقية للأموال كثيراً من الاختصاصات والمميزات والصلاحيات في مقابل الدعم المادي مما يزيد من تهميش دورها وهذا يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية ، وخاصة في ظل استخدام أساليب غير مشروعة لجمع البيانات والمعلومات والتي من شأنها أن تخلق مساحة للتدخل في السياسة القومية مما يهدد الأمن القومي المصري في ظل الهيمنة الصارمة لأوجه الصرف وإخضاع ذلك لأعلى مستوى من المساءلة والالتزام تجاه الدول

المانحة ، علماً بأن هذه الدول المانحة يصعب عليها فهم واستيعاب المناخ القومي والثقافي وأولوياته وفقاً للأعراف الثقافية المنتشرة ، هذا بجانب كون انتشار فرص الاعتماد على الغير في تمويل برامج التعليم يصاحبه ويترتب عليه توقف تلك البرامج بمجرد توقف المنح التمويلية . *فماذا عن المشكلات الأخرى المصاحبة للمصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية والمترتبة عليها ؟*

(ب) بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية :

من منطلق العرض الموجز السابق للمصادر الرئيسة لتمويل التعليم في مصر ، يتضح أن التعليم – شأن كل نشاط مجتمعي – يحتاج إلى التمويل باعتباره أحد مدخلاته الرئيسة المحققة للتنمية . فإذا كان من المسلم به أن المدخلات البشـرية والمادية والتنظيمية والمناهج الدراسية والأنشـطة المصاحبة لها ، هي الجوهر الذي تقـوم عليه العملية التعليميـة وتحقق كفاءتها ، فإنه بدون التمويل يتعـذر إيجاد وتوظيف تلك المدخلات لتحقيق أهداف النظام التعليمي . ومع ذلك فقد أشار تقرير التنمية البشـرية الصادر عن معهد التخطيط القومي (٢٠٠٢م)[٨٢: ٧٨] إلى أن زيادة تمويل التعليـم لا تضمن بالضرورة كفـاءة مخرجاتـه ؛ فقد يتم الإنفـاق غير المتوازي في مسارات غير مناسبة وفق مدخلاته . كما أكد التقرير نفسه أنه رغم زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة ١٠,٢% من إجمالي الإنفـاق الحكومي وبنسبة ٤,٨% عام ١٩٩١/٩٠م إلى ٥,٥% عام ١٩٩٩/٩٨م من إجمالي الناتج المحلي فإن النتائج المرجوة لم تحقق أهدافها ، ويحدد هذا التقرير أسـباب ذلك في : الأداء غير المرضي لنظام التعليم في مصر وخاصة في عقد التسعينيات كنتاج لعوامل اجتماعيـة واقتصادية عديـدة ، بجانب انخفاض معدل الإنفاق على الطالب خلال تلك الحقبة الزمنية كنتيجة متوقعـة لتشابك العمليات الاقتصادية ونقص الموارد المالية وسوء توزيعها داخـل قطاع التعليم ذاته وما صاحب ذلك من عجز في الموارد المخصصة للتعليم مما أثـر على الأداء إلى حد الضعف. وكنتيجة لهذا النقص والعجز والقصور لم تستطع وزارة التربية والتعليـم توفير المتطلبات الضرورية للعمليات الجاريـة والأنشطة المصاحبة للبرامج والإصلاح والصيانـة ، كما فقدت القدرة على توفيـر المكافآت للقائمين بالتعليـم بجانب نقص النفقات الاستثمارية مما ترتب عليـه خلل في الأبنية التعليمية وانهيار الكثير منها . *هذا ويمكن تحديد ملامح أزمة تمويل منظومة التعليم في مصر وما يصاحبها من مشكلات من خلال :*

١ - الإخفاق في تحقيق التكافؤ في توزيع الموارد المالية :

حيث تضمن تقرير التنمية البشرية الصادر عن معهد التخطيط القومي(٢٠٠٢م)(٨١:٨٢-٩٨) الكثير من جوانب الإخفاق من حيث تحقيق التكافؤ في الإنفاق التعليمي وإشكالياته وأهمها : التميز لصالح النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ، ولصالح التعليم الثانوي العام والفني بنوعياته على حساب التعليم الابتدائي ، وللحضر على حساب الريف والمناطق النائية منه ، ولصالح الذكور على الإناث والفقراء منهم خاصة .

ولعل ما يؤكد تلك الحقيقة ما أشار إليه تقرير التنمية البشرية السابق من انخفاض نوعية التعليم في المحافظات الريفية والصعيد والنائية منها ووجود ارتباط قوى بين معدلات الأمية ونسبة الإنفاق الجاري والإنفاق الاستثماري والعجز المالي طويل المدى وما يصاحبها من قصور في توزيع الموارد وعجزها وضعف الأداء . وفي الوقت نفسه لا يوجد ارتباط قوى بين الإنفاق على التعليم ومعدلات الالتحاق بالمدارس ، واتضح ذلك جلياً بين عامي ١٩٩١م ، ١٩٩٧م ؛ فرغم زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم بنسبة ٥٥% فإن الالتحاق بالمدارس لم يزد إلا بنسبة ١٨% فقط وهذا يعني ضعف كفاءة الأداء التعليمي . ويدعم هذا ما أشار إليه التعزيز السابق من حاجة مصر إلى ١٩٩٧٤ مدرسة منها ١٦٢٦١ مدرسة بنسبة ٨١,٥% لمواجهة العجز والقصور في معدلات الاستيعاب ، ٣٦٨٦ مدرسة وبنسبة ١٨,٥% لمواجهة الزيادة السكانية . وقد جاءت المدارس اللازمة للتعويض موزعة كالتالي : ٥٤٠٨ مدرسة لمواجهة نظام تعدد الفترات (صباحية ومسائية) ، و١٩٩١ مدرسة لتخفيف ظاهره تكدس التلاميذ في الفصول ، و٥١٨٠ مدرسة لتحل محل المدارس التي لم تعد صالحة ، و٤٤٨٢ مدرسة للحد من معدلات التسرب .

كما أظهر التقرير السابق للتنمية البشرية العديد من المشكلات المرتبطة بالتحيز للنفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية أهمها : تضخم الجهاز الإداري وكبر عدد الموظفين البعيدين عن التدريس والذي يلتهم حصة ضخمة من المرتبات والأجور ؛ فوفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم عام ٩٦/١٩٩٧م لم يكن هناك سوى ٥٦,٢% من العاملين بمدارس التعليم قبل الجامعي يشاركون مباشرة في عملية التدريس ، و٥,٨% من غير المعلمين ، و٣٨% يعملون بالوظائف الإدارية . هذا بجانب ازدياد معدل النفقات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية ؛ حيث بلغ هذا المعدل ٨٣% في المتوسط مع ارتفاع نسبة العجز في عدد المدارس مما ألجأ الوزارة إلى تطبيق نظام الفترتين والفترات الثلاث وارتفاع كثافة الفصول وغير ذلك من جوانب القصور التي مازالت قائمة وهو ما تطلب مزيداً من النفقات الرأسمالية ، بالإضافة إلى كون

المرتبات الممنوحة للمعلمين ليست بكافية للاحتفاظ بالأكفاء منهم ولذا لم يتمسك الممتازون منهم بوظيفة التدريس وكانت الهجرة سبيلهم .

٢ - ارتفاع متوسط تكلفة الطالب .

لقد ترك التضخم المالي آثاراً سلبية على النفقات الحكومية الجارية في قطاع التعليم مما كان له انعكاس على الإنفاق الجاري وذلك بزيادة النفقات على كل تلميذ بنسبة ١١٨% ، و٩٣% على الترتيب بالأسعار الجارية . كما فرضت التغيرات الاقتصادية والعلمية المحلية والعالمية ضرورة التجديد في طرائق التدريس وآلياته وصحب ذلك تزايد الإنفاق الجاري في الإدارة التعليمية ورواتب المعلمين وصيانة الأبنية التعليمية والتجهيزات المصاحبة لها .

وفي هـذا الصدد فقـد تضمنت إنجازات مبـارك في مجال التعليم خلال ثـلاث سنوات (١٩٩٥م)[٧٤: ٢٢٨] ارتفاع متوسط تكلفة الطالب في مصر من ١٨٩ جنيهاً إلى ٣٣٤ جنيهاً خلال الفترة من ١٩٩٠م – ١٩٩٥م في التعليم قبل الجامعي أي بزيادة قدرها ٧٧% تقريباً . وتعبر هذه الزيادة عن حجم الإنفاق الحكومي المقدم لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب ومواجهة الزيادة في أسعار الخدمة التعليمية ، كرد فعل طبيعي لزيادة أعداد العاملين في حقل التعليم . حيث تشير إحصاءات التعليم إلى أن بند الرواتب والأجور يمتص قرابة ٩٠% من ميزانية التعليم في مصر. وتزداد أهمية أخذ تلك النسبة في الاعتبار إذا علم أن نسبة كبيرة من هذه الأعداد من العاملين غير مطلوبة للأداء الفعال والناجح في الحقل التعليمي – كما أشار لذلك التقرير السابق للتنمية البشرية – .

وترى الدراسة الحالية – بناء على استقراء إنجازات مبارك في مجال التعليم خلال ثلاث سنوات وما تضمنه تقرير ٢٠٠٢م للتنمية البشرية أن الزيادة في متوسط تكلفة الطالب ترجع في المقام الأول إلى التحاق نسبة كبيرة من الطلاب بأنماط معينة من التعليم تتكلف أموالاً أكثر مثل الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني مقارنة بالتعليم الثانوي العام ، حيث تصل تكلفة الطالب بالمدارس الثانوية الفنية إلى ثلاثة أضعاف تكلفة الطالب بالمدارس الثانوية العامة ، كما أن زيادة أعداد الطلاب في مدارس التربية الخاصة والتي تحتاج لمزيد من الإنفاق تعد من أسباب زيادة متوسط تكلفة الطالب في مصر ، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فإن تمركز الكم الكبير من المعلمين في مدارس المدن والحضر ودون الحاجة إليهم يؤكد الحاجة إلى سياسة تمويل رشيدة تضمن تحقيق الأهداف التعليمية بأقل قدر ممكن من الموارد .

٣ - نقص الموارد التمويلية :

يعد نقص الموارد المالية العامل الرئيسي وراء تراكم هذه التركة من العجز والقصور والتحيز وما صحب ذلك من ضعف الأداء في قطاع التعليم في عقد التسعينيات . ونقص الموارد وإن كان أمراً تعاني منه مختلف بلدان العالم – كما أشار لذلك Schuller, T. (1995) [١٤٤: ١٣١] خلال إحدى التقارير التي عبرت عن انخفاض تكاليف التعليم بالمملكة المتحدة إلى مستوى النصف في خمس دول من بين ١٣ دولة صناعية كما أكد التقرير ضرورة البحث عن مصادر جديدة لموارد مالية أكبر لتعويض هذا العجز ، إلا أنه العامل الرئيسي وراء أزمة تمويل التعليم في مصر وتعدد مشكلاته .

وحيال ذلك فقد أرجع تقرير متابعة الأداء خلال العام الأول من الخطة الخمسية الثالثة ١٩٩٣/١٩٩٦م [٨٩] نقص الموارد المخصصة للتعليم في مصر إلى العجز في الموازنة العامة للدولة ؛ حيث بلغ العجز ١٤ مليار جنيه مصري عام ١٩٩٢/٩١م بنسبة ١٨% من حجم الناتج الإجمالي وفقاً لتقرير البنك المركزي عن عام ١٩٩٢/٩١م ، كما بلغ عجز الإيرادات ١٠,٤ مليار بنسبة ٧,٨% من الناتج المحلي الإجمالي عام ١٩٩٣/٩٢م ولهذا لجأت الدولة إلى القروض الداخلية والخارجية . وقد ترتب على ذلك زيادة عرض النقود وزيادة القوة الشرائية دون أن يقابلها إنتاج حقيقي . كما فسرت دراسة ميراندا زغلول (١٩٩٥م)[٨٥: ١٢٣-١٢٥] عجز الموازنة العامة للدولة بأنه الفجوة الواقعة بين الإيرادات المتوقعة والنفقات المالية خلال عام ، ويأخذ شكلين : أحدهما أن يكون العجز ناتجاً عن ضعف الجهاز الإنتاجي للدولة وعدم قدرة الإيرادات العامة على ملاحقة هذا التزايد في النفقات العامة للدولة – وهذا ما يحدث في العالم الثالث – ، والثاني أن يكون العجز نتيجة إتباع إحدى السياسات الاقتصادية التي تخلق هذا العجز في الموازنة العامة – وهذا ما يحدث في الولايات المتحدة ودول أوروبا – . ومن المؤكد أن الدول تواجه العجز في الموازنة العامة إما بتقليل الإنفاق أو بزيادة الإيرادات عن طريق حقها في الضرائب ، أو بالإثنين معاً .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما انتهت إليه الدراسة السابقة وأشار إليه التقرير الأسبق لمتابعة الأداء – أن نقص الموارد المخصصة للتعليم في مصر – كدولة دفعت دفعاً للاعتماد على التمويل والمنح الخارجية – قد حدث نتيجة توقف بعض المعونات المالية أو إلغاء بعض القروض المالية التي أدخلت في حساب موازنة التعليم ، لظروف تواجه الدول المقرضة ، كما حدث العجز نتيجة لتوجيه نسبة كبيرة من موازنة التعليم لصالح

قطــاع تعليمي معــين ، مثلما حدث مع زلــزال أكتوبر ١٩٩٢م حيث كانت الحاجــة ملحة لبنــاء عــدد كبير من المدارس التي تصدعت بســبب الزلزال . ومع العجــز في الموازنة العامة للدولة ، تتجه الدولة نحو خفض الإنفــاق على التعليــم لتقليل الفجوة بين الإيرادات والنفقات الماليــة .

٤ – قصور الإنفاق التعليمي دون تحقيق النتائج المرجوة منه :

حيث أكدت دراسة محمد نوفل (١٩٩٥م)(٦٧: ١٠٧) وتقارير التنمية البشرية الصادرة عن معهد التخطيط القومي منذ عام ١٩٩٤م وحتى عام ١٩٩٩م (٨١) ، والإحصاءات الصادرة عن الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي بوزارة التربية والتعليم خلال العامين ٩٩/٢٠٠٠م ، ٢٠٠٠/٢٠٠١م (١١: ٥١ ، ١٣٢– ١٤٧) أكدت ذلك وأرجعته إلى القصور في معايير الجودة التعليمية الشاملة ومواكبة التعليم لمتغيرات العصر ومن ثم بعد المخرجات التعليمية عن متطلبات سوق العمل ، بجانب الافتقار للبعد التطبيقي للنظرية التعليمية وتدني مستويات الإشراف والمتابعة وضعف مستويات الضبط والتوجيه والإرشاد والبعد عن المرونة للحفاظ على مخططات الدعم المالية وفق الضوابط الحاكمة لمسارات الدعم . بالإضافة إلى القصور في عدالة توزيع الدعم وما يصاحبه من مشكلات أهمها : التحيز لنمط معين من التعليم على حساب نمط آخر وحاجة أنظمة الإنفاق التعليمي إلى كفاءة الترشيد لتحقيق التكافؤ التمويلي – ولو جزئياً – ، والتحيز للحضر على حساب الريف والمناطق النائيــة ، والتحيز للنفقــات الجارية على حساب النفقات الاستثمارية والتحيز الدائم في عمليــات الدعم لمدارس الذكور على مدارس الإناث ، ناهيك عما صاحب ذلك من توجيه غير سليم للتمويل التعليمي على كفاءة الخدمات التعليمية مع ارتفاع تكاليفها ، وقصور واضح في إجراءات تحسين الإنفاق التعليمي وترشــيده ، وسوء التخطيط لنوعية التعليم وجودته .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أكدته التقارير السابقة – أن القصور الذي ينتاب الإنفاق على التعليم قبل الجامعي في مصر ويحد من تحقيق الأهداف المرجوة منه ، ربما يرجع – بجانب الأسباب التي أكدت عليها الدراسة والتقارير السابقة – إلى : هيمنة التمويل الأجنبي على توجهات الإنفاق وفق الشروط المصاحبة والمفروضة لأي تمويل أجنبي ، بجانب بعد المنظمات الأهلية والخاصة عن الدعم التمويلي للتعليم ، والافتقاد لمشروع قومي لتمويل التعليم المصري يقوم على تنويع هيكل الموارد الممولة للتعليم .

٥ – حاجة النظام التعليمي لترشيد الإنفاق :

فقد رأت دراسة Douglas, P. (1995) (١٠٩: ٣-٤) ودراسة تهاني محمود (١٩٩٦م)(٨: ٢) ودراسة Pahler. & J. Goseph (1997) (١٣٦: ٩٥) ودراسة عبده شطا (١٩٩٨م)(٤١: ٦٤٦) – مجتمعة – أن التأثير في النفقات بالحد منها هو الحل المناسب للترشيد شريطة عدم تأثر النظام التعليمي سلباً على المستوى الكيفي ، حيث يختلف التعليم عن الوحدات الإنتاجية الهادفة للربح من حيث النفقات الحكومية وذلك في كون التعليم يبدأ أولاً بتحديد النفقات المطلوبة ثم البحث عن مصادر تمويل هذه النفقات أما الوحدات الهادفة للربح فإنها تحدد الإيرادات المتوقعة ثم تحدد النفقات اللازمة ، وتؤكد تلك الدراسات على أن ما يتميز به التعليم – كمؤسسة حكومية – من المنظور المالي تعد بمثابة معوقات لتمويله حيث : يقوم التعليم خدمة عامة لكافة أفراد المجتمع وتغطي الحكومة تكلفة منتجاته دون محاولة زيادة الإيرادات عن النفقات ، كما تنهض بإدارة التعليم إدارة متخصصة مسئولة عن تقديم خدماته بأداء فعال ودون إسراف أو تقتير ، ويتم التعليم في إطار عدم وجود سوق تنافسية حيث يحصل على إيراداته من الحكومة بجانب الرسوم الدراسية والموارد التطوعية – إن وجدت – ومن ثم فلا توجد جهات أخرى تنافس المؤسسة التعليمية الحكومية إلا من مؤسسات خيرية أو خاصة تكمل العمل ولا تتنافس معها ، ويفتقد التعليم لبعض الإجراءات التي تحفز الجهاز الإداري والعاملين لتجويد الأداء وترشيد الإنفاق حيث : يتم تعيينهم من قبل الحكومة ولا تخضع رواتبهم لمستوى الأداء في العمل كما أن ممارساتهم الإدارية والفنية لا تخضع إلا للقرارات والتعليمات المنظمة من قبل السلطات التعليمية العليا بجانب القوانين واللوائح المنظمة للهيئات والمؤسسات الحكومية والتعليمات المالية التي تتخذها ، ويضاف إلى ذلك أن المؤسسات التعليمية مؤسسات حكومية محدودة الموارد ولها أهداف عامة يستفيد منها كافة فئات المجتمع ، لذا كان ضرورة استمرار إشراف ورقابة الحكومة على تمويلها والإنفاق عليها ضرورة اقتصادية وتعليمية .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة حيال حاجة النظام التعليمي إلى ضرورة ترشيد الإنفاق – أن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعتبر عائقاً أمام نمو الكثير من أنشطته ، ولعل هذا يفرض مسئولية السعي نحو صرورة التوظيف الأنسب للموارد المتاحة ، وذلك من خلال التأثير على مدخلات التعليم ومخرجاته وتحقيق أعلى إنتاجية ، بتخفيض نفقات كافة عناصر مدخلاته ، وبعبارة أخرى ترشيد الإنفاق وحسن توظيف عناصر الإنفاق والقضاء على أوجه الإسراف والضياع والبعد عن التقتير وذلك من خلال قرارات رشيدة من قبل الحكومة والوزارة المسئولة والعاملين في حقل التعليم .

عود على بدء . من منطلق العرض التحليلي الموجز *لأبرز مصادر تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر وأهم مشكلاته* . أمكن للدراسة الحالية الوقوف على حقيقة مؤداها " أن ملامح أزمة المنظومة الحالية للتعليم في مصر تعد صدى لأزمة تمويلية " وتدعم دراسة فريد راغب وزميلاه (٢٠٠٢م)(٥١: ٢١-٢٢) هذه الحقيقة حين تشير إلى أن : نسبة الأمية مازالت تفوق ٥٠% من عدد سكان مصر ، ولازال التعليم الحالي ذو اتجاه واحد – من المعلم إلى الطالب – فحسب ومازال الانفصال بين التعليم وسوق العمل قائماً ؛ بسبب اهتمام التعليم الحالي بالكم دون الجودة وتركيزه على المعارف دون المهارات ، واختياره للتخصصات على أساس الجدارات الفكرية للطالب حيث مكتب التنسيق ومجموع الدرجات ، كل هذا في ظل عدم وجود معايير لمقارنة وقياس مستوى الأداء الفعلي للمعلم ؛ فلا تلقى المخرجات التعليمية والنواتج التربوية الطلب الفعال في سوق العمل بالدرجة المطلوبة ناهيك عما صاحب ذلك من تزايد لمعدلات البطالة المرتفعة . وتضيف دراسة أخرى لفريد راغب (٢٠٠٢م)(٥٠: ٤٥-٤٦) – لما سبق – ارتفاع تكلفة التعليم "Rising Educational Cost" في جميع مراحله مع مصاحبة ذلك لانخفاض العائد من الاستثمار التعليمي ، فالظاهر أن التعليم مجاني والواقع أنه ذو تكاليف متزايدة ، بجانب هيمنة الانفصال الرأسي بين مراحل التعليم المختلفة وعلى نطاق برامج وأنشطة كل مرحلة ، حيث يتم الانتقال المفاجئ من مرحلة لأخرى كما بين مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي ، ومن مقرر لآخر كما يتمثل فى الرياضيات من مرحلة لأخرى ، هذا بجانب الانفصال الواضح بين نوع من المدارس ونوع آخر حيث المدارس حسب جنسياتها (فرنسية ألمانية إنجليزية إيطالية) خاصة في ظل وجود قرابة ٥٥ نوعاً من المدارس الأجنبية في مصر دون تخطيط أو رقابة .

ولعل الملامح السابقة لأزمة المنظومة التعليمية في مصر – كما اشارت دراستا : فريد راغب (٢٠٠١م)(٤٩: ٢٤-٢٥) ، (٢٠٠٢م)(٥٠: ١٦) – صدى لندرة الموارد المالية في التعليم مقارنة بالطلب على تلك الموارد "Scarcity Of Resources" والتخصيص الخاطئ لميزانية التعليم بالتركيز على الشكل دون المضمون الاهتمام بالأبنية المدرسية دون الاهتمام بالمختبرات والمعامل مما يؤدي إلى ظاهرة الدروس الخصوصية والهروب إلى مؤسسات التعليم الخاص والأجنبي وما يصاحب ذلك من هروب المدخرات الدولارية للمدارس الخاصة والأجنبية .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أكدته الدراسات السابقة للحقيقة التي انتهت إليها – أن ثمة مشكلات أخرى مازالت تنتاب منظومة التعليم على الصعيد المصري ومازال التمويل

التعليمي والإنفاق هو القاسم المشترك الأعظم بينها – كسبب أو نتيجة – مما يجعل ترشيد الإنفاق ضرورة ملحة يجب انتهاجها حيال تلك المنظومة . *وأبرز هذه المشكلات* :

- تزايد أعداد المدارس – باختلاف مستوياتها التعليمية – وتكدس عشرات من المعلمين والعاملين بالجهاز الإداري دونما حاجة إليهم ، مما يحمل الدولة عشرات الملايين من الجنيهات سنوياً في صورة رواتب وحوافز دون نتائج إيجابية .
- سوء توزيع ساعات اليوم الدراسي مما يفتح معه فرصة هدر وقت المدرسة وضياع الكثير من نفقاتها فيما لا يفيد ، مع تركيز اهتمام العاملين بالمدارس – معلمين ومعاونين – على تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية وإهمالهم للأهداف المهارية والوجدانية للعملية التعليمية .
- توجيه النفقات التعليمية الجارية إلى تجهيزات وأنشطة بعيدة عن تحقيق الأهداف المباشرة للمؤسسات التعليمية ، مع تزايد الإنفاق على تجهيز المكاتب وعمل الديكورات وكل ما يزيد من النفقات المدرسية دونما تقديم خدمة تعليمية جادة وبشكل مباشر .
- السرعة في إنشاء أبنية مدرسية دون أن تكون هناك حاجة لها في مناطق معينة مع وجود حاجة لهذه الأبنية في مناطق أخرى . بجانب الهدر والفاقد التعليمي المصاحب لعمليات الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة .
- هيمنة الروتين والكثير من الإجراءات الإدارية التي يضيق بها صدر العاملين في إدارات التعليم – بكافة مستوياتها – بجانب سوء التجهيزات وانخفاض مستوى الأبنية التعليمية وعدم ملاءمة نسبة كبيرة منها لتحقيق الأهداف التعليمية بالمستوى المرجو ؛ ما يحول دون تحقيق التوازن بين التكلفة والعائد ؛ حيث تزيد التكلفة لكثير من الخدمات التعليمية في ظل سيطرة هذه المشكلات .
- قصور التعاون بين النظم التعليمية والنظم المحاسبية – على صعيد المجتمع المصري – لتقديم المعلومات اللازمة لصياغة قرارات ترشيد الإنفاق التعليمي . وخاصة في ظل ندرة الدراسات – حسب علم الباحث – المهتمة بقياس الإنفاق على أوجه الصرف المختلفة واقتراح ما يلزم لترشيد هذا الإنفاق وتحديد أسعار ثابتة لآلياته .

كما تؤكد الدراسة الحالية أن الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليم قد أصبحت ضرورة محتومة وذلك في ضوء السعي الدءوب نحو تحقيق الهدف العام للتعليم والتعلم وهو " التعليم

للتميز والتميز للجميع " ، وتماشياً مع أهداف التعليم خلال الخطة الخمسية للوزارة ٢٠٠٢م / ٢٠٠٧م (٢٣: ٣١) والتي تبلورت في مواصلة دعم البنية الأساسية لتحقيق التعليم المتميز للجميع مثل : التطوير النوعي للمباني المدرسية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة ، التعليم الالكتروني ، الاستيعاب الكامل للتلاميذ ، القضاء على الفجوة بين البنين والبنات والريف والحضر ، هذا بجانب تطبيق نظام الاعتماد التربوي للمدارس ومحو الأمية وتحقيق تعليم فني متميز يلبي حاجات سوق العمل . *ولكن ما طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي ؟ وما مبررات الأخذ به ؟ وكيف يتم في نطاق تخصيص الموارد المالية للتعليم قبل الجامعي وتوزيعها ؟*

ثانيا : طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وأساليبه :

أشار تقرير التنمية البشرية في مصر (٢٠٠٠م)(٨٠: ٥٨) إلى أن الإنفاق على التعليم يتألف من قسمين رئيسين هما : الإنفاق الرسمي على التعليم ويتمثل في الإنفاق الجاري والاستثماري على كافة مدخلات ومرافق التعليم المملوكة للدولة ، والإنفاق غير الرسمي على التعليم ويتمثل في جميع النفقات التي تتحملها الأسرة لغرض تعليم الأبناء وتشمل الرسوم ومصاريف الدراسة والكتب الخارجية والأدوات المدرسية والملابس ومصاريف الجيب والانتقال والدروس الخصوصية ومجموعات التقوية المدرسية ، كما أشارت دراسة حسن صبحي (٢٠٠٢م)(١٧ : ١٧١-١٧٢) إلى إمكانية تقسيم تكاليف الطلب على التعليم من حيث القائم بالإنفاق عليه إلى : تكاليف مباشرة وتشمل كافة النفقات الرسمية وغير الرسمية – سالفة الذكر – ، وتكاليف غير مباشرة وتشمل الدخل المفقود الذي كان يمكن للفرد أن يكتسبه لو أنه ألحق بالعمل بدلاً من المدرسة أو تكاليف الفرصة البديلة، بجانب الضغط النفسي الذي يتحمله الطالب وأسرته سعياً للحصول على المستوى التعليمي المطلوب .

ومع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم إثر تزايد أعداد السكان في المرحلة العمرية المقابلة لمرحلة الإلزام وزيادة التوزيعات العمرية للسكان في سن التعليم ؛ تضاعفت المخصصات المالية للتعليم وذلك لاستيعاب هذا الطلب المتزايد ، وارتفاع متوسط التكلفة الحكومية للطالب من ١٨٩ جنيهاً مصرياً إلى ٣٣٤ جنيهاً في التعليم العام خلال الفترة من ١٩٩٠م إلى ١٩٩٥م وزاد متوسط تلك التكلفة إلى ٤٠٠ جنيهاً خلال الفترة من ١٩٩٥م إلى عام ٢٠٠٠م إلا أن دراسة فريد راغب وزميلاه (٢٠٠٢م)(٥١: ٢١-٢٢) ودراسة رمسيس ناشد (٢٠٠٢م)(٢٣: ٥٥٤-٥٥٥) ترى أن الإنفاق على التعليم قبل الجامعي – الأساسي والثانوي العام والفني بنوعياته – يتميز بضعف الكفاءة وقصورها ؛ فمازالت نسبته منخفضة ومازال المخصص للأجور والمرتبات من إجمالي

مخصصات قطاع التعليم مرتفعاً ، ومازالت معدلات القيد بمراحله التعليمية بجمهورية مصر العربية أقل كثيراً مما هي عليه في كثير من الدول النامية والمتقدمة ، ومازالت عملية تمويل التعليم العام مشوبة بقصور كفاءتها حيث التحيز : للإنفاق الجاري مقابلة بالإنفاق الاستثماري ونحو التعليم الجامعي في مقابل التعليم العام ، والتحيز في تقديم الخدمات التعليمية بالمدن في مقابل الريف والمناطق النائية منه ، وضد الفقراء والمرأة . هذا بجانب التراكم المستمر لأعداد العاملين بالوظائف الإدارية وبدرجة تفوق كثيراً احتياجات الأعمال الإدارية ؛ فلا يتناسب الإنفاق في هذا المجال والنتائج المرجوة منه .

وأمام عجز الدولة عن الوفاء بمتطلبات تمويل التعليم قبل الجامعي وتطوير كافة مراحله الدراسية ؛ ظهرت الحاجة إلى ضرورة ترشيد الإنفاق التعليمي بهدف الوصول بالنفقات المالية المتاحة لأقصى درجة من النجاح في تحقيق كل مرحلة من مراحل التعليم العام لأهدافها التربوية والمجتمعية والاقتصادية. ***فما طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي؟ وماأبرز اتجاهاته وأساليبه؟***

(أ) طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي :

أشارت تقارير التنمية البشرية في مصر (٢٠٠١م – ٢٠٠٢م)[٨٢] إلى أن إجمالي الإنفاق على التعليم في مصر – كنسبة من GNP – بلغ ٤,٨% عام ١٩٩٧م مقابل ٥,٧% عام ١٩٨٠م. وفي الوقت نفسه فقد أكد هذا التقرير أن ثمة دلائل قوية على أن عوائد التعليم في مصر سلبية – وبصفة خاصة – بين الفقراء والإناث والمناطق الريفية النائية .

وترى الدراسة الحالية أن مرجعية هذا القصور ، أنه إذا كانت الإدارة المالية الفعالة تهتم – بداية ونهايةً – ببناء السيناريوهات للمستقبل ، وبتحليل الفرص والتهديدات وتحديد نقاط الضعف المالي لبناء الاستراتيجية المناسبة . فإن الواقع يؤكد أن معظم مؤسسات التعليم على الصعيد المصري يشوبها القصور في اهتمامها بالتخطيط والرقابة المالية اللامركزية . فكيف لها أن تهتم ببناء تلك السيناريوهات وتحليل نقاط الضعف المالي ؟! لذا يمكن تناول طبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي – كأحد أساليب مواجهة بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية من خلال : المفهوم ، أهمية دراسته ، وصعوباتها ، وأخلاقيات ترشيد الإنفاق التعليمي . وذلك على النحو التالي :

١ مفهوم ترشيد الإنفاق في مجال التعليم :

عرف محمد بن أبي بكر الرازي " الترشيد " في مختار الصحاح (١٩٥٠م)[٦٢: ٢٤٣] بأنه "الاعتدال والقصد في الأقوال والأفعال " وعرف جمال الدين بن منظور الأنصاري " الإنفاق " في

لسان العرب (٩: ٢٣٥) بأنه " إنفاق الدراهم أو النقود وصرفها في المجالات المختلفة " ويرى مصطفى حسين سليمان وآخرون (١٩٩٠م)(٧٥: ٢٢) بأن الإنفاق " قد يكون إذهاباً للمال أي استهلاكه (نفقة جارية) وقد يكون إذهاباً وقتياً على أمل أن يعود منه بربح وهو الاستثمار (نفقة استثمارية) " . بينما عرف شوقي ضيف " ترشيد الإنفاق " في المعجم الوجيز (١٩٩٢م)(٣١: ٢٧٠) بأنه " حسن القيام على المال وتوجيهه في خير سبيل " ومع تعدد المفاهيم التي صيغت لمصطلح ترشيد الإنفاق في مجال التعليم " من قبل كل من : محمد نشأت فؤاد (١٩٩٧م)(٦٦: ١١٦) ، Bentley. J. (1998) (١٠٢: ١) وخلف البحيري (٢٠٠٠م)(٢١: ١٣) فإن الدراسة الحالية ترى ترشيد الإنفاق على التعليم " بأنه عملية الإنفاق على التعليم بالزيادة – أحياناً – لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة ممكنة وبالنقص – أحياناً أخرى – لحسن توظيف الموارد المتاحة التوظيف الأنسب للحصول على أفضل عائد بأقل تكلفة " .

فترشيد الإنفاق في مجال التعليم هو السياسة الرامية لخفض تكلفة الوحدة التعليمية (التلميذ- السنة الدراسية – المؤسسة التعليمية ... الخ) والقضاء أو التخفيف من الهدر التعليمي المتوقع وغير المتوقع ، وهو ليس هدفاً في حد ذاته بل وسيلة لتحسين الأداء التعليمي ، وتحقيق أعلى درجات الكفاية للنظام التعليمي . ومن هنا يلزم التأكيد هنا على أن ترشيد الإنفاق في مجال التعليم ليس هو الحد من الإنفاق أو تقليله – كما يفهم من المعنى الإنجليزي للمصطلح Reduction – ولكنه حسن التدبير وتجنب الإسراف لتحقيق أكبر عائد بأقل إنفاق ممكن من خلال التوجيه الرشيد للاعتمادات المالية في البرامج المختارة ؛ فهو ترشيد في تخصيص الموارد وترشيد في استخدامها ؛ فترشيد الإنفاق بمفهومه السابق يستهدف توجيه النفقات المالية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقصى كفاية ممكنة ، بينما يشير مفهوم ترشيد الإنفاق في الفكر التربوي الإسلامي إلى الوسطية والاعتدال في الإنفاق لتحقيق الأهداف المرجوة ، ويكون ذلك بتجنب التبذير الذي هو إنفاق لا يتوقع منه عائد . وحيال ذلك فقد أشار محمد فؤاد عبد الباقي (١٩٨٧م)(٦٣: ١٨٥، ٣٣٠) أن مفهوم " الإنفاق " ومشتقاته قد ورد في القرآن الكريم ٧٦ مرة كما ورد في مواضع عديدة من الأحاديث النبوية ، بينما ورد لفظ " الرشد " ومشتقاته في القرآن الكريم ١٩ مرة . مما يحتم ضرورة البعد عن الإسراف والترف وإضاعة المال أو التقتير.

٢ – أهمية دراسة ترشيد الإنفاق في مجال التعليم وأهم صعوباتها :

فبينما تشير دراسة الجمعية القومية للتعليم الأمريكي بواشنطن National Education Association, (N.E.A). (1991)(١٣٤: ٤١) ودراسة Fiszbein & Psacharopoulos,

(1993) [١١٧] ، دراسة عبد الله محمد عبد النعيم (١٩٩٤م)[٤٠: ٩-١١] ودراسة Thomas, P. (1995) [١٤٠: ١٠٩-١٩٥] ودراسة خلف البحيري (٢٠٠٠م)[٢١: ٢١-٢٣] إلى ما لدراسة ترشيد الإنفاق التعليمي من مهام على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتربوي – تحدد الدراسة الحالية – بناءً على ما أشارت إليه تلك الدراسات السابقة – أهمية دراسة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي في كونها :

- تعد ضرورية للحافظ على الموارد الاقتصادية للمجتمع وتوظيفها بأفضل شكل ممكن ؛ ففي ظل ترشيد الإنفاق التعليمي يتحقق الحفاظ على المال العام والنفقات التعليمية وصيانتها من الهدر والتبديد .

- تسهم في تحقيق سلامة ودقة المسيرة الاقتصادية للتعليم – كمشروع قومي – مما يفيد قطاع رجال الأعمال في معرفة حجم العجز المطلوب تلافيه ، كما تفيد في معرفة مواطن الهدر المالي في قطاع التعليم وكيفية الحد والتخلص منه .

- تبرهن على أن حجم العائد من الإنفاق على التعليم يفوق العائد من أنماط الاستثمار الأخرى عدة مرات ، وأن النمو الاقتصادي للمجتمع مرهون بحسن الإنفاق على التعليم ؛ ومن ثم كان ترشيد الإنفاق ضرورة عصرية محتومة .

- تهتم بتوزيع الموارد العامة للدولة ونصيب التعليم منها ، وإسهام مصادر الإنفاق المختلفة من التمويل الحكومي او من القروض والمنح الموجهة لتمويل الأنشطة التعليمية المختلفة ، كما تظهر دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي مدى التزام الدولة بتطبيق بعض المبادئ الاستراتيجية مثل : تكافؤ الفرص التعليمية ومجانية التعليم بجانب دور الإدارة السياسية في توجيه الإنفاق على التعليم وترشيده .

- تحدد ملامح تطور الإنفاق على التعليم ومدى تحقيق العدالة الاجتماعية بين الأفراد في الإنفاق على التعليم ، ودراسة الفروق في الإنفاق على التعليم بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم ، وعلاقة ذلك كله بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب .

- تقدم معلومات محاسبية وتربوية تفيد في صناعة القرار التعليمي ؛ فتتحقق الرقابة على تنفيذ الخطط التعليمية وكشف الانحرافات المالية والهدر التعليمي ، كما تحقق معظم دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي الأغراض التخطيطية والمحاسبية وذلك بتحليل الإنفاق العام على

التعليم وتحليل جوانب العملية التعليمية بما يفيد في تحديد النفقات المتوقعة والمناسبة لتكلفة خطة تعليمية معينة في ضوء توقعات سوق المال والأعمال وأوضاع القوى العاملة خلال سنوات الخطة .

وعلى الرغم مما تحققه دراسة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي من مهام وظيفية للمنظومة التعليمية بجميع جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية إلا أن البحث في ترشيد الإنفاق في مجال التعليم خاصة يواجه بالكثير من الصعوبات التي تتطلب التصدي لها ، حتى تتمكن عملية ترشيد الإنفاق التعليمي من خدمة أغراض التنمية وتقديم التصور المناسب لتفعيل الإنفاق على التعليم . وإزاء هذه الصعوبات التي تواجه دراسة ترشيد الإنفاق التعليمي فقد رأى أحمد حجي (٢٠٠٢م)[٣: ٢٣٩] " أن أبرز الصعوبات التي تواجه دراسات ترشيد الإنفاق التعليمي في البلاد العربية تتمثل في : غلبة التأثير السياسي ؛ حيث تستخدم دراسات ترشيد الإنفاق لتحقيق أهداف سياسة أو لتبرير قرار تربوي معين أو لإضفاء روح الشرعية على القرار التربوي ، فمثلاً كان قرار خفض عدد سنوات التعليم الأساسي مبرراً بدراسات في ترشيد الإنفاق ، وأيضاً كان قرار زيادة سنوات التعليم الأساسي إلى ما كانت عليه مبرراً بدراسات في ترشيد الإنفاق "

وتضيف الدراسة الحالية – لما رأته الدراسة السابقة – صعوبات أخرى مازالت تواجه دراسة ترشيد الإنفاق التعليمي أهمها : الخلط بين المصطلحات ؛ حيث يخلط بعض الدارسين في بحوث ترشيد الإنفاق بين مفهوم النفقة والتكلفة والميزانية، بجانب صعوبة اختيار المنهجية المناسبة ، وندرة البيانات الإحصائية ، وقصور المعايير المتوفرة للحكم على المؤشرات الكمية بالإضافة إلى صعوبة دراسة بعض الجوانب الهامة في ترشيد الإنفاق ومن أبرز هذه الجوانب الجانب القيمي والأخلاقي وتقييم نتائج تحليل (التكلفة / الفعالية) لوضع التصور المناسب لترشيد الإنفاق على التعليم . ***فماذا عن أخلاقيات ترشيد الإنفاق على التعليم ؟***

٣ – أخلاقيات ترشيد الإنفاق على التعليم :

يُعد البعد الأخلاقي مكوناً هاماً في أية محاولة تنموية وبخاصة في مجال التعليم ، ويمثل ترشيد الإنفاق التعليمي استراتيجية تربوية واقتصادية تستهدف تطوير وتفعيل التعليم بقدر ما تستهدف خفض الإنفاق عليه ، وكلا الجانبين يقوم على مجموعة من القيم والأفكار التي لا تستقيم بدونها ، ومن هذه القيم المحافظة على المال العام والمحافظة على الوقت وعدم الإسراف وعدم التقتير والتعاون ؛ فقد أوضحت نتائج دراسة Kahm, H. (1998) [١٢٥] " أن البعد الأخلاقي

يؤثر بدرجة عالية في اختيار سلوك الإنفاق كما يرتبط بالعدالة والرفاهية " . وتعرضت دراسة Stein, H. (1999) [١٤٨: ٧١-٨٢] " للتمويل الحكومي للتعليم والمسئولية الأخلاقية في الإنفاق عليه، كما قدمت مقترحات أخلاقية لإنقاص التكلفة في المستقبل أهمها الطموح وتحري الدقة والموضوعية والبحث عن الأفضل والالتزام . بينما توصلت دراسة Sieike, C. (1999) [١٤٥] إلى " أن أخلاقيات ترشيد الإنفاق تنال اهتمام المدير الناجح ، فهو لا ينظر إلى قرارات خفض الميزانية بقدر كيفية صدور القرار والإعلام به وحجم الخفض المطلوب ومدى ملاءمته من وجهة نظره ، وأن قبول مديري المدارس بقرارات تخفيض الإنفاق وإقتناعهم بها ضروري لنجاح الخطط المالية الموجهة لترشيد الإنفاق على التعليم . وانتهت دراسة محمد سراج وعلى جمعه (١٩٩٩م)[٥٨: ٢٣٢] إلى أن " عملية ترشيد الإنفاق التعليمي تقوم على عدة جوانب أخلاقية أهمها الترشيد في توجيه المال والبعد عن الترف والتبذير أو التقتير في الإنفاق والبعد عن الرشوة والاحتكار والسفه والتدليس والجهالة واعتبار الصالح العام في المقام الأول " .

وبناء على ما أوضحته وتوصلت وانتهت إليه الدراسات السابقة من جوانب أخلاقية يجب أن تكون حاكمة لعملية ترشيد الإنفاق التعليمي ؛ تؤكد الدراسة الحالية أن الإلمام بأخلاقيات ترشيد الإنفاق من شأنه أن يحقق الإطار الذي يستند إليه سلوك الترشيد ، لأنه مهما كانت صرامة القرارات والنشرات الوزارية فإنها لن ترق إلى مستوى القناعة إلا بصدق السلوك والإيمان به ، خاصة وأن المرجعية الشرعية تربط قضايا ترشيد الإنفاق على التعليم بالالتزام الإيماني بوجود الخالق سبحانه وتعالى ومراقبته ومحاسبته ، والقناعة المطلقة بقاعدة استخلاف الله للبشر لتسخير الموارد وحسن الالتزام بالأمانة بضوابط وقواعد منظمة .

وبعد مما سبق يتضح أن "-طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي " وما يتضمنه من : مفهوم ترشيد الإنفاق وأهمية دراسة هذا المجال وصعوباته وما يرتبط به من أخلاقيات ذات مرجعية شرعية تؤكد الحقائق التالية :

- أن مفهوم ترشيد الإنفاق يتضمن جانبي الإنفاق والترشيد ، وهذا يعني توجيه النفقات التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة ممكنة وبأقل نفقة متاحة ؛ فترشيد الإنفاق هو حسن توجيه المال الحلال لتحقيق أغراض مباحة بدون إسراف أو تقتير .

- أن ثمة صعوبات كثيرة تواجه الدراسة في مجال ترشيد الإنفاق التعليمي ، ولعل مبعث هذه الصعوبات في المقام الأول يتمثل في تجاهل دراسة النفقات حسب الأسعار الثابتة للعملة

ومقارنة النفقات في ضوء ما تمثله من الدخل القومي للدولة أو الإنفاق العام للدولة إلى غير ذلك من المؤشرات مع عدم وجود معايير للحكم عليها .

- أن الجانب الأخلاقي في ترشيد الإنفاق التعليمي يتناول بالوصف والتحليل الناقد أخلاقيات الإنفاق في المؤسسات التعليمية ، ويعرض الإنحرافات المالية لدى العاملين في قطاع التعليم مع التركيز على البعد الخلقي لها ، ومحاولة التوصل إلى إطار أخلاقي لترشيد الإنفاق من منظور تربوي أو اجتماعي أو إسلامي .

(ب) اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم وطرائقه .

أصبح ارتفاع تكاليف الموارد التعليمية ومدخلات منظومة التعليم ، بجانب تزايد معدلات القيد والطلب الاجتماعي على التعليم في ظل قصور الموارد المالية المتاحة لدى الكثير من دول العالم لمواجهة هذه التكاليف من أبرز مظاهر أزمة تمويل التعليم ؛ لذا يعد ترشيد الإنفاق على التعليم من أهم الصعوبات التي تواجهها النظم التعليمية في مختلف دول العالم مهما كان حظها من التقدم .

كما أن زيادة أعداد العاملين في الجهاز التعليمي من المعلمين والمعاونين والمستخدمين – لدرجة أن عدداً غير قليل من هؤلاء العاملين يعانون من البطالة المقنعة – لا يجدون العمل الذي يقومون به في بعض المدارس ، وتظل مدارس أخرى بحاجة لمعلم أو أكثر أو أحد الإداريين . وارتفاع تكلفة المبنى المدرسي ، إذ يصل تكلفة المبنى لأكثر من مليون جنيه ، مع عدم توظيفه التوظيف الأنسب لأكثر من سبعة أشهر كل عام . بجانب تطبيق مبدأ المجانية في التعليم دون ضوابط مع تحمل الهدر الناجم عن رسوب الطلاب وتخلفهم الدراسي . وانتهاج سياسة توظيف الحاسب الآلي ، والتقنيات المعاصرة في المجال التعليمي وإنفاق ملايين الجنيهات لشراء تلك الأجهزة ، ثم توضع هذه الأجهزة في غرف ودواليب خشـية التلف ، وبعد عدة سنوات تصبح هذه الأجهزة تراثـاً تكنولوجيا دون أن يسـتفيد منها المعلم أو التلميذ أو المجتمع المحلي بالصورة الواجبة . كل هذا يعد بمثابـة الموجهات العامة وراء تزايد الحاجة لترشيد الإنفاق على التعليـم ؛ سعياً حيـال محاولة : إحراز تقدم في الإنفاق على التعليم وفق أسس علمية سليمة ، ومنع نزيف إنفاق مخصصات التعليم دون تحقيق الأهداف المبتغاة ؛ لذا كان ضرورياً التعرف على اتجاهات ترشيد الإنفـاق التعليمي وأساليبه سواء المبـاشر منها أو غير المباشر على النحو التالي :

١ - اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم :

وتتضمن عملية ترشيد الإنفاق التعليمي اتجاهين رئيسين وهما :

الاتجاه الأول : ترشيد الإنفاق في (تخصيص) الموارد المالية للتعليم .

الاتجاه الثاني : ترشيد الإنفاق في (توزيع) الموارد المالية المخصصة للتعليم .

يمكن تناول كلاً من الاتجاهين وما يجب التركيز عليه خلالهما من منظور تحليلي كما يلي:

الاتجاه الأول . ترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم .

يحتاج التعليم الجيد إلى موارد كافية ، والأساس في تخصيص الموارد المالية للتعليم هو مدى أولويـــة التعليم ضمن أولويات خطـــة التنمية في الدولـــة . وحيال ذلك يرى محمود عابدين (٢٠٠٠م)[٧١: ٦٤] " أن هذه الأولوية تقاس بنسبة مخصصات التعليم إلى الإنفاق العام في الدولة ، وبدلالة الناتج القومي المخصص للتعليم – ويسمى هذا المعيار بكفاءة التمويل – ، وبقدر اقتناع رجال التعليم يكون التخصيص المالي للتعليم ؛ فقد تكفي المخصصات المالية لتحقيق الأهداف الموضوعة وقد لا تكفي وهذا ما يحدث – غالباً – في الدول النامية " ؛ الأمر الذي يحتم ضرورة البحث عن أساليب واتجاهات لزيادة فعالية التعليم من ناحية وتحقيق أفضل النواتج باستخدام أقل الموارد من ناحية أخرى ، وهنا يجب التأكيد على حتمية زيادة فعالية التعليم وزيادة عوائده كمدخل لترشيد الإنفاق على التعليم .

وقد يصاحب زيادة فعالية التعليم وتحسين مخرجاته زيادة في الإنفاق على التعليم على المدى القريب ، أو ربما يتجه التعليم – لخفض الفقد والهدر فيه – إلى تحسين نظم إدارته التعليمية وزيادة قدرتها على التوظيف الفعال للموارد المالية المتاحة واستخدام تكنولوجيا أكثر فعالية ، والاهتمام بجودة المنظومة التعليمية ، وتحسين الخدمات التعليمية مثل : الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب ، وإطالة العام الدراسي وتحسين طرق التدريس ، وفي هذا الصدد يؤكد سعيد إسماعيل عليّ (١٩٩٩م)[٢٧: ٢١٠] على " ضرورة إعادة النظر إلى المبادئ التي يقوم عليها التعليم – وبخاصة مبدأ مجانية التعليم – حيث يرى أن الفهم الواقعي لمجانية التعليم لا يعني السماح للطلاب بالرسوب لأي عدد من السنوات ولا يعني النقل الآلي لهم ، بل تستلزم المجانية توفير الفرص المتكافئة للقادرين على التعليم وتحمل أعبائه". وعلى ذلك فإن ترشيد الإنفاق التعليمي لا يمس مبدأ المجانية ، بل يخطط لتطبيقها بما يحقق وفراً في النفقات عن طريق حسن التوظيف ومنع الهدر؛ ومن ثم فإن الاتجاه الأول لترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم يمكن التركيز عليه من خلال جانبين هما:

(أ) مؤشرات الإنفاق العام على التعليم .

فقد أشار محمد متولي غنيمه (١٩٩٦م)[٦٥: ١١٥] إلى أن دراسات آدم سميث .Smith.A كان لها الفضل في التوفيق بين أصحاب النظرية الاقتصادية الكلاسيكية ورجال التربية ، وذلك بتأكيده على أهمية دراسة البعد الاقتصادي في التربية وضرورة إكساب القيم والمهارات والمعارف لتحقيق أعلى مردود اقتصادي للتربية . وكانت دراسة حامد عمار (١٩٩٢م)[١٤: ١٦٤] قد أكدت ذلك ؛ حيث اهتمت بحساب ما ينفق على التعليم وما يعود منه ، وأشارت إلى أن الإنفاق على التعليم يعكس مدى اهتمام المجتمع بالتنمية البشرية .

وحيال التعرف على مؤشرات الإنفاق على التعليم في بعض دول العالم ، فقد حددت دراسة (Lawton, B. (1993[١٢٦: ٢٢٠-٢٢٦] ، في كندا ودراسة (Datt, R. (1995[١٠٧] في الهند ، ودراسة محمد متولي غنيمة (١٩٩٦م) [٦٥: ١١٥] ودراسة حامد عمار (١٩٩٧م)[١٥: ١٦٤] في مصر ودراسة (Arica, Gustavo & Others, (1997[٩٩] ودراسة .Nagamine, T (1997) [١٣٢] في اليابان ، ودراسة المركز القومي للإحصاء التربوي بواشنطن National, Center, For Education Statistics, (NCES) (1998) [١٣٣: ١٢٦-١٣٣] ، ودراسة Elimu, (2002) [١١٢] في غانا Ghana ، ودراسة (Femandez, &Regerson, R. (2001 [١١٥] ، ودراسة (Gershaberg, A. & Schuerman, (2001 [١١٨: ٢٧-٤٠] ودراسة Snow, W.(2001) [١٤٧: ٣٩٤٨] في الولايات المتحدة الأمريكية . أهم مؤشرات الإنفاق على التعليم في :

- حجم الفصل . ويعبر عن عدد الطلاب المتواجدين بالفصل الدراسي والذين يواجههم المعلم خلال فترة الدراسة ، كما يعبر عن بيئة التعليم المحيطة بهؤلاء الطلاب . وتؤكد الدراسات سابقة الذكر أن ثمة ارتباط بين حجم الفصل وأسلوب التدريس المستخدم وسلوك الطلاب وفرص الاتصال المتاحة بين الطلاب والمعلم خارج الفصل وداخله . وتراعي المدرسة الأمريكية واليابانية صغر حجم الفصل وذلك لتخفيف العبء على المعلمين وتوفير تعليم أفضل للطلاب مع تقليل الإنفاق على الأنشطة العملية ؛ لذا يصل حجم الفصل إلى ٢٣، ٢٩، ٣٦، ٤٤، ٤٨ في كل من : الولايات المتحدة الأمريكية ، فرنسا ، واليابان ، وتايوان ، وكوريا على الترتيب .

- حجم الطلاب في المدرسة . ويعد من أهم مؤشرات الإنفاق التعليمي ؛ إذ يرتبط بنصيب المدرسة الواحدة من الطلاب . وبينما يصل عدد الطلاب في المدارس الابتدائية إلى ١٦٦

طالباً في فرنسا ، يصل عددهم في الولايات المتحدة إلى ٣٩٨ طالباً ويصل إلى ٣٩٥ طالباً في اليابان ، في حين يصل إلى ٨٣٣ طالباً في تايوان . وهذا يعني أن المدرسة الواحدة يتراوح متوسط عدد الفصول الدراسية بها بين ٧-١٢ فصلاً دراسياً فحسب ، وهذا العدد بالنسبة للمدارس المصرية يعتبر ضئيلاً جداً .

ويختلف الأمر بالنسبة لمدارس التعليم الثانوي ، إذ يتراوح متوسط عدد الطلاب بالمدرسة الواحدة في كل من : فرنسا وألمانيا وكندا وكوريا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، بين ٢٣٢٧- ٣٩٨٨ ، وكان أكبر هذه المعدلات في الولايات المتحدة الأمريكية ، بينما حافظت اليابان على أقل متوسط (٢١٨٨ طالباً) ولم يزد متوسط عدد الطلاب بالمدرسة الواحدة بالدول السابقة عن ٥٠٠٠ طالباً إلا في كل من : ألمانياً وكوريا . ولعل هذه المؤشرات الكمية لعدد الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية ، يشير إلى أن المعدل العالمي لحجم المدرسة يوازن بين الإنفاق والفعالية التعليمية ؛ حيث يتراوح بين ٢١٨٨- ٣٩٨٨ طالباً . وتصل المدرسة إلى ٨-١٢ فصلاً دراسياً بحجم الفصول متوسطة الحجم ، وفقاً لمؤشرات العام الدراسي ٩٧/١٩٩٨م .

- العاملون في قطاع التعليم . تشير إحصاءات المركز القومي للإحصاء التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عدد العاملين بالتدريس أكبر بكثير من عدد العاملين بغير التدريس في مجال التعليم في كل من : اليابان ، والمملكة المتحدة ، والولايات المتحدة ، وفرنسا ؛ فعدد العاملين بالتدريس مقابل عدد غير العاملين بالتدريس (في مجال التعليم) تقدر في إيطاليا بـــ ٤,٢ مقابل ٠,٨ من غير العاملين بالتدريس في اليابان ٢,٤ من العالمين بالتدريس مقابل ٠,٧ من غير العاملين ، بينما تقدر في الولايات المتحدة بـــ٢,٧ من العاملين بالتدريس مقابل ٢,٣ من غير العاملين بالتدريس . ولعل دلالة هذه النسب تؤكد أن عدد العاملين بالتدريس أكبر وبكثير من عدد العاملين بغير التدريس في مجال التعليم بتلك الدول – وإن كان المستوى متقارباً في الولايات المتحدة – إلا أن هذه النسب تختلف كثيراً عن نظيرها في المدارس المصرية والملاحظ فيها ازدواجية العمل الإداري على كافة الأصعدة الإدارية والتدريسية ، فالتداخل واضح في الاختصاصات الإدارية وكذلك بالنسبة للمعلمين .

- نسبة الطلاب / المعلم . ويعبر هذا المؤشر عن متوسط عدد الطلاب لكل معلم ، ويعكس مدى الجهد الذي يتحمله المعلم والخدمات التي يقدمها لطلابه ؛ ولهذا يعد المعلم مؤشراً لنفقات وتكاليف التعليم بل ولمستوى الخدمة التعليمية . وبينما تشير إحصاءات المركز

القومي للإحصاء التربوي بواشنطن – وفق إحصاء ١٩٩٨/٩٧م – إلى امتلاك إيطاليا لأقل معدل (الطلاب / المعلم) إذ يصل ١/٩ ، بينما يصل نصيب المعلم من الطلاب في الولايات المتحدة إلى أعلى المعدلات ١/١٦ ، بينما تصل هذه النسب على مستوى المدرسة الابتدائية في المملكة المتحدة إلى ٢٢ طالباً لكل معلم . ولعل تباين نسب الطلاب / معلم يشير إلى حجم ما يوفره التعليم الأمريكي كنتيجة طبيعية لزيادة نسبة الطلاب / المعلم في حين تحافظ اليابان على النسبة المتوسطة تقريباً .

- رواتب المعلمين . وهو من أهم مؤشرات الإنفاق على التعليم ؛ حيث تعكس تكلفة المعلم والإنفاق الجاري على التعليم في صورة الرواتب ، كما تعكس مستوى معيشة المعلم ومدى اهتمام المجتمع بالارتقاء به .

فبينما يحصل معلم التعليم الابتدائي والثانوي – بالترتيب – على : ٣٥,٤ ، و٣٧,٢ ألف دولار أمريكي في الولايات المتحدة الأمريكية يحصل معلم نفس المرحلتين – على الترتيب – في المملكة المتحدة على : ٢٧,٩ ، ٣١,١ ألف دولار . وبصفة عامة فإن متوسط راتب المعلم سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة واليابان وإيطاليا والمملكة المتحدة مرتفع وضخم مقارنة بما يحصل عليه المعلم في مصر وهذا يفسر حجم الإنفاق المتزايد على التعليم في تلك الدول مع العلم بأن بند الأجور والمرتبات في هذه الدول لا يزيد عن ٥٠% تقريباً من الإنفاق الجاري على التعليم .

وبناءً على ما حددته الدراسات الإحدى عشرة السابقة حيال مؤشرات الإنفاق على التعليم على الصعيد العالمي ترى الدراسة الحالية إمكانية الوقوف على الحقائق التالية :

- أن الإدارة السياسية في معظم دول العالم – المتقدمة والنامية – تمثل أهم مصدر للإنفاق على التعليم ؛ فالإيمان بأهمية التعليم ودوره في التنمية ضمن أولويات العمل الاجتماعي يعد بمثابة القاطرة المحركة لجهاز التنمية ، فلم تعد تتم عملية تحديد مصادر التعليم بشكل تلقائي في الوقت الحالي وإنما أصبحت تتحدد هذه المصادر في ضوء عدد من المؤشرات والدراسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية لبيئة التعليم في كل دولة على حدة .

- أن ثمة اتجاهاً عاماً نحو تزايد النفقات التعليمية في جميع دول العالم ، ومرجع ذلك : ارتفاع الأسعار واختلاف معدلات التضخم من عام لآخر ، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة ، بجانب التزام الحكومات بتحقيق العدالة والمساواة في الفرص التعليمية بجميع المناطق

الجغرافية وعلى كافة الأصعدة الدولية وما يصاحب ذلك من زيادة معدلات قيد الطلاب وتحقيق نسبة استيعاب أكبر للملزمين منهم .

- أن حجم النفقات التعليمية وعلاقة هذه النفقات بكل من : قيد الطلاب والمرحلة التعليمية ومدى توزيع هذه النفقات على بعض جوانب الإنفاق على التعليم – النفقات الجارية ، رواتب المعلمين ، نفقات الإدارة والتوجيه – مع أهمية وضرورة تحديد حجم هذه النفقات إلا أن معظم الدراسات التي اهتمت بهذا المجال ركزت مصادر الإنفاق التعليمي بالكثير من دول العالم في : الإنفاق الحكومي والقطاع الخاص والجهات المحلية والضرائب المحلية والمساعدات الحكومية والأحزاب السياسية ، وحددت نصيب كل مصدر من هذه المصادر في الإنفاق على التعليم .

- أظهرت معظم الدراسات السابقة اتجاه الإنفاق على التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا للاعتماد على المحليات والقطاع الخاص والضرائب المحلية ، إلا أن الإنفاق الحكومي مازال يمثل مكوناً رئيساً من مكونات الإنفاق على التعليم في جميع دول العالم ، باعتباره المصدر الوحيد لضمان تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة في الإنفاق على التعليم .

- تفيد عملية التعرف على مؤشرات الإنفاق على التعليم في ترشيد الإنفاق على التعليم حسب معايير الكفاية والكفاءة والعدالة، حيث يمكن – من خلال التحديد الواقعي لمؤشرات الإنفاق على التعليم – تقييم مدى كفاية مخصصات التعليم في ضوء المعدلات العالمية ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة وترشيد الإنفاق للوصول بتلك المخصصات للمعدلات العالمية ووضع التعليم ضمن أولويات خطة التنمية مقارنة بالدول المتقدمة .

- تزايد الاهتمام بالدراسات المهتمة بالإنفاق على التعليم وتقييم عملية الإنفاق في ضوء قدرتها على تحقيق العدالة ، وبخاصة مع زيادة الهوة بين الأغنياء والفقراء ، والهوة بين الطبقات المختلفة مثل السود والبيض في الولايات المتحدة الأمريكية والشمال والجنوب في السودان ومصر . ومن ثم تبدو أهمية تحليل محتوى الموارد المالية المخصصة للإنفاق على التعليم سعياً حيال محاول ترشيد إنفاق هذه الموارد ولكن كيف ؟!

(ب) ***تحليل النفقات التعليمية*** . ينظر لتحليل النفقات باعتبارها عملية تسجيل وتحليل عناصر النفقات التعليمية بهدف قياسها والرقابة عليها وترشيدها ، وتظهر أهمية هذا التحليل

وضرورته في كونه السبيل للتعرف على بنود الإنفاق وعناصره والأهمية النسبية للتعليم بين الخدمات المختلفة في الدولة ، كما أنه يفتح الباب أمام المقارنات الدولية فيما يتعلق بمصادر الإنفاق على التعليم والصعوبات التي تواجهها . وحيال ذلك يرى مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م)[٧٦: ٣٢] أن " عملية تحليل النفقات التعليمية تحقق هدفين : أولهما (تخطيطي) يتمثل في تحليل النفقات التعليمية المتوقعة خلال خطة تعليمية محددة ، والآخر (محاسبي) يتمثل في ضبط عناصر وبنود الإنفاق والرقابة المالية على التعليم ، وكشف الإنحرافات الإدارية "

ومع تعدد أغراض تحليل النفقات التعليمية ؛ تتنوع أساليب هذا التحليل ؛ فهناك أسلوب التحليل الشامل للنفقات التعليمية ومقارنتها بالدخل القومي ، وميزانية الدولة ، والذي يفيد في إجراء المقارنات الدولية . وهناك التحليل التفصيلي لبنود الإنفاق حسب نوع التعليم ومستوى المرحلة والغرض من الإنفاق . وفي هذا الصدد يقسم خلف البحيري (٢٠٠٠م)[٢١: ٤٥] النفقات التعليمية حسب الوحدات التعليمية مثل : التلميذ ، السنة الدراسية ، الفصل الدراسي ، المرحلة التعليمية ، ويرى أن ثمة تحليلاً للنفقات التعليمية حسب الغرض ؛ فهناك النفقات المباشرة : مثل نفقات الكتب والنقل والإقامة وغيرها ، والنفقات غير المباشرة : مثل المكاسب المتروكة للتلميذ أو المبنى أو الأجهزة ، وهناك نفقات تعليمية حسب المصدر ؛ حيث: النفقات الحكومية والنفقات العائلية ، وتضيف الدراسة الحالية لذلك تقسيم الإنفاق الحكومي على التعليم إلى : نفقات جارية وتشمل الباب الأول والباب الثاني من ميزانية التربية والتعليم – حيث يتضمن الباب الأول الأجور والمرتبات ويمثل ٨٥% من جملة الإنفاق الجاري على التعليم في معظم الدول النامية –، ونفقات استثمارية موجهة إلى الأبنية والتجهيزات المدرسية . وجدير بالذكر أن النفقات التعليمية الحكومية في مصر لم يسبق لها التحليل العلمي الرسمي الذي يضمن تحقيق أعلى كفاءة ومنع الهدر . وإنما تقف عند تقسيم الموازنة على المحافظات والمراحل التعليمية وفقاً لأبواب الميزانية.

وللتعرف على ما انتهى إليه تحليل النفقات التعليمية على صعيد بعض الولايات الأمريكية والدول المتقدمة تشير دراسة William, D. Maury,(1994)[١٥١] ودراسة Singh, H.M. (1995)[١٤٦: ١٦٢] ودراسة ans, H. (1995)[١٢٢: ١-١١] ، ودراسة Moche, Joane Spiers, (1995)[١٢٩: ١١٥] إلى : إمكانية حساب جملة النفقات التعليمية وتحليل مكوناتها بأسلوب أكثر شمولية وسهولة ، وتعد معادلة Moche, J (1996) التي استخدمها في دراسته من أنسب أدوات تحليل النفقات التعليمية . كما أدخلت دراسة Hans, H. (1996) الأنشطة التعليمية ضمن بنود

النفقات التعليمية بما يمكن تسميته مدخل تكلفة النشاط التعليمي ولربما يسهم هذا البند في التوصل إلى تقديرات دقيقة للنفقات التعليمية . بينما أكدت دراسة Singh, H. (1995) على أن ثمة مكونات ثلاثاً للنفقات التعليمية هي : النفقات الحكومية والنفقات العائلية والنفقات الخاصة ، كما أدخلت عنصر نفقات المعلم ضمن تحليلها للنفقات التعليمية .

بينما ترى الدراسة الحالية – بناء على ما أشارت إليه الدراسات السابقة – أن التوصل إلى تقديرات دقيقة للنفقات التعليمية يتطلب التخطيط لتطوير النظم التعليمية وفق أسس محاسبية سليمة؛ حيث أن التقدير الدقيق لتلك النفقات أصبح ضرورياً لمنع الهدر في ميزانية التعليم وتوجيه الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية . كما أن تحليل النفقات التعليمية يسهم في إيجاد نوع من التوازن بين الخدمات التعليمية ويحقق الرقابة على الإنفاق التعليمي من خلال التعرف على نواحي الإسراف والهدر بهدف الوصول إلى أقصى عائد وأعلى إنتاجية بأقل تكلفة . وتؤكد الدراسة الحالية على أن تحليل النفقات التعليمية قد صار أمراً غاية في الأهمية وخاصة في ظل ما يعانيه التعليم العام في جمهورية مصر العربية من مشكلات وأزمات تعد صدى لمشكلات وأزمات تمويله .

الاتجاه الثاني . ترشيد الإنفاق في توزيع الموارد المالية المخصصة للتعليم .

ويتناول هذا الاتجاه العملية التعليمية كمنظومة متكاملة تتكون من : مدخلات تتفاعل مع بعضها في إطار ونظم معينة للتحول إلى مخرجات محددة المواصفات ، وتعد الموارد البشرية – الطلاب والعاملون بالمؤسسات التعليمية من معلمين وإداريين واختصاصين ومعاونين ومستخدمين – والموارد الاقتصادية والتكنولوجية – التجهيزات التكنولوجية المقدمة للتعليم – والموارد الثقافية والمعلوماتية – ثقافة المجتمع وقيمه – من أهم مدخلات النظام التعليمي من المنظور المالي . وعمليات وتشمل كافة الأنشطة التعليمية المنظمة التي تتم داخل المؤسسات التعليمية والأنشطة الإدارية والاجتماعية المعاونة . ومخرجات النظام التعليمي وتتضمن: مخرجات نهائية وتتمثل في المستوى الفكري والثقافي والمهاري والمعلوماتي لدى الطلاب الخريجين ، ومخرجات أخرى تعود للأنظمة المجتمعية – ومنها النظام التعليمي – وتتمثل في القوى العاملة الماهرة والمتخصصين تخصصاً فنياً دقيقاً والذي يعود معظمهم للنظام التعليمي وباقي أنظمة المجتمع للعمل فيها وفي هذا الصدد يرى كل من : فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م)[٥٢: ٣٧–٥٢] وغادة البان (١٩٩٧م)[٤٧: ١٧٧] ومحمود عابدين (٢٠٠٠م)[٧١: ٦٦–٩٠] وأحمد حجي (٢٠٠٢م)[٣: ١٩٨] أن الاتجاه الثاني في ترشيد الإنفاق يركز على النظرة المنظومية للنظام التعليمي ؛ حيث يتجه

الترشيد في توزيع موارد التعليم نحو عناصر منظومة التعليم وبخاصة : المدخلات والعمليات والمخرجات ، وذلك في ضوء مدخلين هما (الفعالية والكفاءة) على النحو التالي :

(أ) مدخل الفعالية في توزيع الموارد التعليمية : ويهتم هذا المبدأ بإحداث تعديل أو تغيير في مدخلات منظومة التعليم لخفض التكلفة دون التأثير في المخرجات بالتعديل ، وذلك من خلال: تجنب الهدر والفاقد في العملية التعليمية وضغط المصروفات الإدارية وخفض تكلفة المبنى المدرسي وتقليل استهلاك المرافق من كهرباء ومياه واتصالات هاتفية ، وبالتالي الإقلال من نفقاتها ، وتجويد الكتب المدرسية وطباعتها بأرخص الأسعار أي أن الترشيد يتم بالتأثير في عناصر الإنفاق على التعليم من خلال مدخلاته ودون التأثير على مخرجاته بالتعديل .

(ب) مدخل الكفاءة في توزيع الموارد التعليمية : بينما يهتم هذا المدخل بإحداث تعديل أو تغيير في مدخلات منظومة التعليم لتحسين مخرجاتها ودون التأثير في كلفة المنظومة التعليمية ، ويدخل في تحقيق هذا المدخل تحسين مستوى تحصيل الطلاب والقضاء على الهدر المصاحب للرسوب والتسرب . وللكفاءة عدة مقاييس أشهرها : الكلفة والمنفعة ، والكلفة والفعالية ، وقد يستخدم أي من المقياسين في مقارنة كفاءة طرق تدريس معينة أو توظيف الحاسب الآلي في العملية التعليمية فالترشيد يتم بتعديل المدخلات والمخرجات دون التأثير في حجم وتوزيع النفقات التعليمية – أي دون التأثير في تكلفة الوحدة التعليمية – **فماذا عن طبيعة طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم ؟**

٢ – طرق وأساليب الإنفاق على التعليم .

على ضوء العرض الموجز لأبرز اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم ، سواء في تخصيص موارده المالية أو توزيع تلك الموارد على جوانب منظومة القطاع التعليمي ؛ أمكن تحديد أهم طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم في طريقتين يمكن تناولهما من منظور تحليلي على النحو التالي :

(أ) الطريقة غير المباشرة في ترشيد الإنفاق على التعليم . وتتضمن :

١ – العائد من التعليم وترشيد الإنفاق .

صار ينظر للموارد البشرية باعتبارها رأس مال غير ملموس – له قيمته في حد ذاته – ويولد دخلاً في المستقبل ، ومن ثم فإن كل ما ينفق على التعليم يعد استثماراً ينتظر

ما يعود به من نفـع ؛ لذا اتجهت دراسة غادة البان (١٩٩٧م) (٤٧: ١٨٢) ودراســة محمود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١: ٨١) ودراسة أحمد حجي (٢٠٠٢م)(٣: ١٨٦) إلى محاولة تقدير المنافع التي تعود على الفرد والدولة من هذا الاستثمار ، وأكدت على وجود الكثير من الصعوبات حال تقديرها لهذه المنافع ، وأهم هذه الصعوبات ، صعوبة تقدير المنافع الكيفية للموارد البشرية والتي تشمل القيم المكتسبة والمهارات والمعارف التي تؤثر على الإمكانات البشرية عند التحاقها للعمل والإنتاج في كافة المؤسسات المجتمعية .

وأصبح ينظر إلى العائد من التعليم بأنه " مقدار الدخل الذي يعطيه الاستثمار للفرد طوال حياته الإنتاجية " ، ومنه عائد فردي وعائد اجتماعي ، والعائد الفردي " بمثابة الدخل الإضافي الذي يتوقع الفرد الحصول عليه خلال حياته الإنتاجية " ، أما العائد الاجتماعي فهو " ما يعود على المجتمع في صورة زيادة في الدخل القومي أو في صورة قيم ومهارات ومعارف لدى الأفراد تؤثر بدورها في مسيرة التنمية الشاملة – ما يعرف بزيادة إنتاجية العمل – " ، حيث إن التعليم يزيد من مهارات العمل والاستعدادات الإدارية لدى الأفراد مما يسهم في زيادة الإنتاج . وحيال ذلك ينظر كل من محمــود عابدين (٢٠٠٠م) (٧١: ٩٤) وأحمد حجي (٢٠٠٢م) (٣: ١٩٨) للعائد من التعليم من خلال : الفوائد النقدية المباشرة وغير المباشرة والفوائد غير النقدية المباشرة وغير المباشرة والفوائد الخارجية ؛ ففي البداية كان الاهتمام بالجوانب الاقتصادية للعائد من التعليم – لدى أصحاب المدرسة الكلاسيكية – ثم انتقل الاهتمام للجوانب غير الاقتصادية – الثقافيــة والاجتماعية والنفســية والسياسية والتربوية – حينما حدد سميث (*)مكونين لنظرية رأس المال البشري هما : مدخلات العمل – كمية ونوعية – والقدرات المكتسبة للأفراد من خلال التعليم .

وهكذا يمكن النظر إلى دراسة العائد من التعليم على أنها قد مرت بمرحلتين : الأولى مرحلة التقرير التي أكدت وجود ورصد العائد من التعليم ، والثانية مرحلة القياس التي برزت خلالها أساليب لقياس هذا العائد ، والتي كشفت عن أن للتعليم عوائد تفوق ما قد ينفق عليه من وقت وجهد ومال . وقد انتهت الدراسات التربوية السابقة في هذا الميدان إلى أن ثمة طرقاً ثلاثة رئيسة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم وهي :

(*) مذكــور فــي : محمــود عباس عابدين : علم اقتصاديات التعليم الحديث . القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٠م . ص ٩٤ .

• الأولى طريقة الارتباط بين التعليم والدخل . وتهتم بالربط بين متوسط نصيب الفرد من الدخل القومي أو متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم مقابل معدل القيد بكل مرحلة تعليمية ، وكون معامل الارتباط بين هذين المتغيرين – متوسط نصيب الفرد مما ينفق على التعليم ومعدل القيد بكل مرحلة – موجباً ، يشير إلى وجود عائد اقتصادي للتعليم .

وتعد هذه الطريقة من أبسط طرق حساب العائد ، حيث تقوم على مسلمة قوامها " أن الدخل القومي يمكن قياسه من خلال القيد بمراحل التعليم " ، كما أن التوسع التعليمي له تأثيره المباشر على الأوضاع الاقتصادية للدولة . وحيال ذلك فقد اهتمت دراسة شكري عباس ومحمد جمال نوير (١٩٩٨م)(٢٩) ودراسة Davis, K. (1999)(١٠٨) ودراسة ناهد على (١٩٩٩م)(٨٧) ودراسة Champers, G. & Others, (1999) (١٠٤) ودراسة آمال العرباوي (٢٠٠٠م)(٧) بإبراز الدور الموجب للتعليم في النمو الاقتصادي بدلالة الإنفاق على التعليم ، والتركيز على الجوانب الاجتماعية للتعليم وبخاصة دور التعلم في عمليه التغيير الاجتماعي ودوره في تحقيق الرفاهية الاجتماعية والرخاء الاقتصادي وإثراء قدرة الفرد على التجديد الثقافي والتعلم الذاتي لضمان رقي المجتمع بشكل علمي مخطط .

• الثانية طريقة الباقي من الناتج القومي الإجمالي .. وتقيس هذه الطريقة نسبة الزيادة من الناتج القومي الإجمالي ، والتي يمكن إرجاعها للمدخلات التقليدية ، واعتبار الباقي نتيجة للتعليم .

وفي هذا الصدد فقد تبنت دراسة غادة البان في سوريا هذه الطريقة (١٩٩٧م)(٤٧: ١٨) وانتهت إلى أن إسهام التعليم في النمو الاقتصادي الإجمالي في الاقتصاد السوري للفترة ١٩٧٠-١٩٨٠م تراوحت بين ٦% إلى ٩% كما أكدت دراسة محمود عابدين (٢٠٠٠م)(٧١: ٢١٠) ودراسة محمد الاصمعي (٢٠٠١م)(٦١: ١٦٤-١٦٥) أن تحديات العائد من التعليم يستند إلى مفهوم دالة الإنتاج التربوي Production, Function حيث تعبر دالة الإنتاج التربوي عن العلاقة بين الإنتاج الكلي في الدولة ورأس المال المادي والبشري ، ويعبر عن رأس المال البشري بالنفقات التعليمية أحياناً وبأعداد الخريجين أحياناً وبمعدلات القيد التعليمي أحياناً أخرى . وبالتالي تتكون علاقة خطية بين متغيرات (تعبر عن دالة الإنتاج التربوي) .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أكدته الدراسات السابقة – أن دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات دالة الإنتاج التربوي لا تقوم على نفس مفهوم العامل المتبقي لتحديد

العائد من التعليم بل تنطلق منه لبناء صيغ رياضية خطية ، حيث أن اهتمام الدراسات التربوية بعزل عامل التعليم لمعرفة أثره المباشر في النمو الاقتصادي يكاد يكون معدوماً ، فمازال الأمر على درجة من الصعوبة برغم إمكانية توظيف الصيغ الرياضية التي تزعم ضبط هذه العلاقة .

- الثالثة طريقة معدل العائد .. وتقوم هذه الطريقة على تحليل التكلفة مع العائد Cost Benefit Analysis من التعليم ووفقاً لهذه الطريقة يتم حساب صافي دخول الأفراد الواقعية أو المتوقعة ، وتقارن هذه الدخول بالنفقات التعليمية لهؤلاء الأفراد لينتج معدل العائد. وقد استخدم كل من : إكرام غالب (١٩٩٤م)[٤] ومحمود السيد (١٩٩٥م)[٧٠] ، وآمال العرباوي (١٩٩٧م)[٦] ، هذه الطريقة في دراستهم ، وأكدوا – على الترتيب – على أهمية النفقات التعليمية في تقديـــر عوائد التعليـــم الثانوي الصناعي بجمهورية مصر العربية في ظل توظيف هذه الطريقة مع تخفيض النفقات . وأن خريج المعاهد الثانوية الفنية التجارية المتوسطة الملتحقة للعمل بالشركات يزيد معدل عائده عن الخريج الذي يعمل بالحكومة بأسعار ١٩٩٣م . كما أن العائـــد من برنامج تعليم ما قبل المدرسة لـــدى بعض الأفراد في مستوى ٢٧ سنة ، يقدر بحوالي ٨٨,٤ دولاراً للفرد مقابل ١٢,٤ دولاراً هي تكلفة البرنامج في عام واحـــد وانتهت دراسة آمال العـــرباوي (١٩٩٧) وانتهت بتصور مقترح لزيادة العائد من برنامج تعليم ما قبل المدرسة مع ضرورة ترشيد الإنفاق عليه كما أن العائد الاجتماعي من التعليم الابتـــدائي يأتي في مقدمة العوائد الاجتماعية للمراحل التعليمية المختلفة . وقدمت دراسة محمود السيد (١٩٩٥م) نموذجاً لخفض النفقات التعليمية باستخدام طريقة معدل العائد.

وترى الدراسة الحالية وبناءً على ما انتهت إليه الدراسات السابقة حيال طرق قياس العائد من التعليم – كأحد الأساليب غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم – أن التعرف على طبيعة طرق قياس العائد صارت ضرورية وبخاصة عند اتخاذ قرارات ترشيد الإنفاق على التعليم ، كما أن ثمة حاجة لمزيد من الدراسات التي تنطلق من قياس عوائد التعليم وتحليل نفقاته بهدف ترشيد الإنفاق عليه من خلال نظرة تحليلية ، **ولعل هذا يتطلب :**

- ضرورة الاهتمام بالإنفاق على المرحلة التعليمية الأعلى في معدل العائد وخفض الإنفاق على أنماط التعليم قليلة العائد ، مع الاستمرار في تزايد الإنفاق على التعليم – بكافة مراحله ومستوياته – باعتبار أن الاستثمار في التعليم أعلى عائد من الاستثمار في أي مجال آخر .

- تطوير الأداء التعليمي الذي من شأنه تعظيم العائد من التعليم مع الاستثمار على المعدل نفسه في النفقات التعليمية ، وتفضيل الإنفاق على بعض الأنشطة التعليمية التي تحقق عائداً تعليمياً للطلاب عن الإنفاق على أنشطة أخرى ليست ذات عائد مجز .
- إذا كانت طرق قياس العائد من التعليم تسهم – كأحد الأساليب غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم – في تحليل تكلفة الطالب أو الإنفاق على تعليمه ومقارنتها بالعائد المنتظر من التعليم على الفرد والمجتمع ، فإن ذلك يقتضي أن نأخذ في الاعتبار بأن فحص تكلفة الطالب لا يعني دائماً اتخاذ قرار بخفض النفقات عند التفكير في ترشيد الإنفاق على التعليم ، بل قد يترتب على هذا الفحص زيادة الإنفاق ، أو الاستمرار على المعدل القائم في الإنفاق مع التفكير في زيادة فعالية هذه النفقات ، أو التفكير في زيادة الكفاية الخارجية للتعليم من حيث نوع التخصص ومحتوى المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها لحاجات سوق العمل مستقبلاً .

٢ – جودة التعليم وفعاليته . وترشيد الإنفاق ..

تعرف الفعالية Effectiveness بأنها درجة تحقق الأهداف المبتغاة ، وتستخدم لقياس مستوى التعليم في فصل دراسي أو مدرسة معينة أو نظام بأكمله ، ويلزم لقياس الفعالية عينة من المخرجات المراد قياس الفعالية بها وعينة من الأفراد خارج تأثير الفعالية (عينة ضابطة) وتستخدم حينئذ المقارنات الخطيـــة وغير الخطية للوصول إلى تقديـــر مناسب لمستوى الفعالية المطلوبة . لذا رأى محمود عابدين (٢٠٠٠م) [٧١: ١٨٣] " ضرورة تكميـــم الظواهر التربوية ، كما يلزم إعداد مقاييس دقيقة لقياس الظواهر غير المادية لفعالية التعليم " . خاصة وأن فعالية المدرسة في القرن الحادي والعشرين تقاس بمدى قيامها بالوظائف التي حددها Cheng, Y. (1997). [١٠٦: ٥] ألا وهي : التطبيع الاجتماعي وإكساب العادات الاجتماعية ، وإكساب المعرفة والتدريب على المهارات ، وتنمية الوعي بالآداب ، وإكساب الحد الأدنى من المهارات المرتبطة بمهنة ما ، وتشجيع الاتجاهات الفردية مثل الابتكار والاختراع ؛ لذا فإن فعالية المدرسة – كمفهوم – يشير إلى مدى نجاح المدرسة في إحراز أعلى مستوى في أداء الوظائف الخمس السابقة ، الأمر الذي قد يتعارض مع الإمكانات المادية للمدرســـة ؛ فأصبح معيار الفعالية – بمفرده – غير كاف للحكم على أداء المدرسة ، ولهذا أكد خلف البحيري (٢٠٠٠م)[٢١: ١٠] أهمية أسلوب تحليل التكلفة مع الفعالية للحكم على الأداء التعليمي بمقياس ثنائي البعد (الكلفة والفعالية) ، وأشار إلى أن لهذا الأسلوب منافع عديدة منها : إمكانية تقييم بدائل تربوية أو تعليمية متباينة في ضوء فعاليتها والتكلفة التي تحتاجها ، مع التحديد الكمي للنفقات التي يستلزمها كل بديل ، ومن ثم

إمكانية ترشيد الإنفاق ، هذا بالإضافة إلى توظيف أسلوب تحليل الكلفة والفعالية مع بعض الأنشطة التعليمية ذات الصعوبة في تقدير منافعها المادية ، بجانب استخدامه مع العناصر التي يمكن تكميمها نقدياً .

وبناءً على ما سبق فإن تحليل (الكلفة مع الفعالية) يقدم لدراسات ترشيد الإنفاق معلومات لا يمتلكها تحليل الفعالية أو تحليل الكلفة التعليمية كل بمفرده ، ذلك أن تحليل الكلفة مع الفعالية ينطلق من حقيقة مؤداها " أن كل عنصر في العملية التعليمية لا يعمل بمفرده ، بل هو عنصر في نظام متكامل ، تتفاعل فيه المدخلات مع بعض العمليات لإنتاج المخرجات التي تتميز بمواصفات محددة سلفاً ، كما يرتبط مفهوم فعالية الكلفة بالتخلص من أسباب الفقد في التعليم أو تقليل الهدر التعليمي الذي قد ينتاب النظام التعليمي سواء من خارجه عن طريق عدم الإفادة الكاملة بالخريجين في مجال تخصصاتهم ، أو من داخله، وذلك من خلال : الرسوب والتسرب والانقطاع عن الدراسة وانخفاض مستوى التحصيل وسوء استثمار اليوم الدراسي والقصور في توظيف المبنى المدرسي مع كثرة العمالة – من المعلمين والإداريين والمعاونين والمستخدمين – وسوء توزيعها وما يصاحبها من ندرة الإفادة من الإمكانات المتاحة بالمدرسة ، بجانب حشو المناهج الدراسية بموضوعات لا تهم الدارسين في حياتهم العملية فيما بعد .

على صعيد آخر فقد أكد على السلمي (١٩٩٤م) [٤٥: ٩٦] أن نجاح النفقات التعليمية متوقف على تحقيق الأهداف المبتغاة منها بأعلى جودة ممكنة . كما أن تحقيق الجودة المطلوبة مرتبط بكفاءة الخريج ومدى رضا الأسرة وسوق العمل بمستوى الخريج والتوفيق بين المنتج والعميل – الجودة الشاملة – ، بينما رأى محمـــود عابدين (٢٠٠٠م) [٧١: ٧٦] أن ثمـــة ارتباطاً بين مفهـــوم (الفعالية في التعليم) ومفهوم (الجودة التعليمية) باعتبار أن كلا منهما يهتم بقياس مستوى تحقيق الأهداف التعليمية وأن مفهـــوم الجودة التعليمية يعبر عن القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بالمواصفات المطلوبـــة كما أن التحقق من (الجودة التعليمية) يتطلب مقياساً دقيقاً لقياس مستوى تحقيق الأهـــداف التربويـــة المنشودة ، وأن محاولة تحقيق تلك الأهـــداف بأعلى كفاءة ممكنة وبتوظيف الإمكانات المتاحة وبأقل قدر من النفقات ، يعبر عن (جودة التعليم) ؛ لذا يلتقي مفهـــوم (الجودة التعليمية) في ارتباطه بمدخلات ومخرجات المنظومة التعليميـــة بمفهوم (فعالية التعليم) وذلك من خلال عملية تحليل التكلفة مع الفعالية . وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة Press, L. (1992) [١٣٨] ودراسة Parrish, B. (1997) [١٣٧] ودراسة Martin, D. (1997) [١٢٧: ٢٧٥] ودراسة Pritchett, L. (1999) [١٣٩: ٢٣٢-٢٣٩] ودراسة Carpenter, C.

(2001)[١٠٣: ٢-٣٤] إلى إمكانية قيـاس جودة التعليم وفعاليتـه بدلالة المدخلات أو العمليات أو المخرجات ؛ حيث يستخدم (متوسط النفقات التعليميـة للطالب) أحياناً (معياراً للحكم على جودة التعليم) حسب المدخلات وتقاس جـودة التعليم وفعاليتـه بدلالة العمليـات ، حيث يعبر عن (جودة التعليم) (بحجم الفصل ونسـبة التلاميذ لكل معلم وطول اليـوم الدراسي وطول العام الدراسي) ، على اعتبـار أن كلاً منهمـا يعـد متغيراً مسـتقلاً لمتغير آخـر تابع وهـو (الإنفاق) أو العكس . كما تقاس جودة التعليم وفعاليته بدلالة المخرجات ، حيث تستخدم نواتج التعليم (التحصيل الدراسي ، مستوى الخريجين في التخصصات المختلفة) لتعبر عن جودة التعليم .

وترى الدراسة الحالية (حيال ما أشارت إليه الدراسات السابقة) أن المعيار السابق لقياس جودة التعليم بدلالة مدخلات النظام التعليمي يشوبه الشك وعدم التيقن ؛ فقد تنفق مدرسة ما أموالاً أكثر على التعليم دون أن تحقق منافع أكبر لخريجيها لأن ثمة عوامل أخرى متعددة تحدد فعالية المدخلات التعليمية بخلاف النفقات ، فالعبرة ليست في مدى توفر المدخلات ، بل في كيفية التوظيف الأنسب لها ؛ وترشيد الإنفاق لا يقابل خفض الإنفاق بقدر ما يقابل معقولية الإنفاق وضبطه وحسن توظيفه وتوزيعه . كما أن قياس الجودة بدلالة المخرجات يكتنفه درجة من الغموض وضعف الثقة في نتائجه ، سواء في حالة الاعتماد على أدوات ومقاييس مقننة لقياس مستوى التحصيل الدراسي كمخرج تعليمي أو الاعتماد على آراء عينة من الخبراء في الميدان التربوي ، خاصة وأن ثمة إيماناً كاملاً بوجود عوامل أخرى – دون مستوى الأداء التعليمي – تؤثر في مخرجات النظام التعليمي هذا بالإضافة إلى أن الاقتصار على التحصيل الدراسي كمؤشر للجودة التعليمية صار أمراً يحتاج للمراجعة في ظل المفهوم المعاصر للجودة التعليمية الشاملة ؛ فلم تعد تقتصر فعالية التعليم على الربط بين النفقات التعليمية وكم ومستوى الخريجين ضمن ما يستهدفه مدخل تحليل الكلفة والفعالية ، بل اتسعت لتشمل علاقة النفقات أو التكلفة الفعلية بمستوى الأداء التعليمي داخل المدرسة ، أي الربط بين الكلفة والفعالية أو (الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم) . ومع كل ذلك فإن استخدام مفهوم الجودة التعليمية الشاملة في ترشيد الإنفاق على التعليم قد بات ضرورة عصرية في ظل اهتمام الدولة بالتعليم للتميز والتميز للجميع، ناهيك عما يصاحب ذلك من مضاعفة مستمرة للنفقـات الموجهة لمنظومة التعليم بهدف تقديم أفضل خدمة تعليمية لأبناء المجتمع ، ولهذا صار استخدام الجـودة الشاملة أحد بدائل ترشيد الإنفاق على التعليم .

(ب) الطريقة المباشرة في ترشيد الإنفاق على التعليم .

وتتضمن هذه الطريقة اقتراح أهم التعديلات والإجراءات التنفيذية الواجبة لخفض التكلفة التعليمية أو زيادتها ، دون إحداث تعديل في المخرجات التعليمية . أي التأثير في مدخلات العملية التعليمية – ومنها النفقات التعليمية – دونما تأثير في المخرجات التعليمية بالتعديل . ويمكن تناول أهم تلك التعديلات من منظور تحليلي موجز خلال المحاور الثمانية التالية :

١ – **ضغط النفقات الإدارية** : حيث تدخل النفقات والمصروفات الدورية والإدارية والأجور ضمن نفقات الباب الثاني – من الأبواب الأربعة لتوزيع ميزانية التعليم – وتمثل نسبة لا يستهان بها في النفقات التعليمية ، وتتضمن نفقات التغذية المدرسية وخدمات النقل والصيانة والإيجارات وطباعة الامتحانات . وتشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم الصادرة عن الإدارة العامة للموازنة عام (٢٠٠٤)[٩٤: ٦١] أن نفقات الباب الثاني – أجور ونفقات دورية – للميزانية العامة للتعليم العام في مصر ، تم توزيعها على النحو التالي : ٦٦% مستلزمات سلعية للإنفاق على الأغذية المدرسية والتربية العسكرية ، ٦% للاعتمادات السلعية لطباعة الإمتحانات بالمطابع الأميرية ، و١٦% مستلزمات سلعية للنقل، ١١,٥% نفقات جارية .

وحيال تقليل التكاليف التعليمية فقد قدمت دراسة Miles, & Zimmerman, (1997)[١٢٨] أربعة مداخل لضغط النفقات التعليمية وترشيدها وهي خفض الإسراف في الاقتراض عن طريق القطاع الخاص وخفض الإسراف في التكاليف الإدارية ، وخفض الإعانات ، وترشيد القروض الطلابية باعتبارها جزءاً من النفقات التعليمية الفيدرالية وانتهت دراسة Mortera, F. (1998)[١٣٠] إلى أن ثمة علاقة إرتباطية بين مرتبات المعلمين ونفقات الوسائط التعليمية ومستوى التحصيل الأكاديمي لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، وأكدت هذه الدراسة على وجوب النظر لبعض أنماط النفقات التعليمية والاهتمام بما يحقق النفع منها للتلاميذ . وأكدت دراسة Stout, R. (1998)[١٤٩] أن النفقات الإدارية أصبحت تمثل ٥٧,٩% من جملة النفقات التعليمية ، وهي لا ترتبط بالطلاب لذا يجب تدرج متوسط النفقات التعليمية مع الصعود بالسلم التعليمي ، كما أكدت أن نسبة كبيرة من هذه النفقات توجه للنقل ، ومن ثم فإن أية جهود لإنقاص التكلفة التعليمية لابد أن تبدأ بضغط النفقات الإدارية للمدرسة .

وإذا كانت دراسة .Miles ودراسة Martera ودراسة Stout قد أكدت معاً ضرورة ترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم بضغط النفقات الإدارية ؛ حيث هذه النفقات ليست

باليسيرة ، وأن خفض هذه النفقات يســهم في تخفيض تكلفــة التعليم ودون أن يسبب ذلك تخفيضاً لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب كمؤشر لفعالية العملية التعليمية . فإن الدراسة الحالية تؤكد على ما أكــدت عليه الدراسات الثلاث السابقة ، وترى أن ضغط النفقات الإدارية كمدخل لترشيد الإنفاق التعليمي يضرب وبشدة على أوتار بعض رجــال الإدارة التعليمية في مصر والمولعين بالإنفاق الزائد على تأثيث المكاتب ووسائل النقل واستبدال أطقم المكاتب بأفخم الأثاث مقابل وجود من يدفع من المعلمين من ماله الخاص لشراء بعض الحاجات الضرورية لتسيير الحصة .

٢ – **ترشيد استخدام التجهيزات المدرسية :** لعل الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي وتضاعف المعارف في عصر ثورة المعلومات وراء تسارع إقبال الدول العربية – ومنها مصر – على أحدث التجهيزات والتقنيات العلمية والتكنولوجية ، وسعيها الدءوب نحو مساعدة الطلاب على التكيف وبنجاح مع أحدث تكنولوجيا المعلومات في الحاضر والمستقبل ، مع كون ذلك يكلف هذه الدول نفقات باهظة قد لا تتحملها النفقات أو المخصصات المالية للتعليم في مصر – مثلاً– ، ويؤكد ذلك وزير التربية والتعليم السابق (١٩٩٥م)(١٩: ١٠) بقوله " أمامنا منافسة إقليمية وعالمية ، ولا نستطيع أن ندخل هذه المنافسة إلا بخبرات وقدرات متميزة تنافس الدول الأخرى " ؛ ولهذا اعتمدت جمهورية مصر العربية مبالغ كبيرة لإدخال الحاسب الآلي في التعليم على المستويين الجامعي وما قبل الجامعي وكذلك إدخال الشبكة الدولية للمعلومات – الإنترنت – حتى أصبح في معظم المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية أجهزة حاسب آلي وخطوط للشبكة الدولية للمعلومات .

وعند استطلاع واقع توظيف واستخدام أجهزة الحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات سواء على صعيد مدارس التعليم العام وكليات التعليم الجامعي فقد أجمعت دراســة الغريب زاهر (٢٠٠٠م)[٥] ودراسة عبد الله النجار (٢٠٠١م)[٣٨] ودراسة سعد خليفة (٢٠٠٢م)[٢٥] على وجود بعض الصعوبات التي تعوق التوظيف الكفء لتلك التقنيات وأبرزها : قلة الإمكانات المادية اللازمة لصيانة هذه الأجهزة ، والإنفاق على المستلزمات الخاصة بتسييرها من أحبار وأوراق وأقراص ، بجانب ضعف خبرة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس باستخدامها ، بالإضافة إلى عدم إتقان اللغة الإنجليزية .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أكد عليه وزير التربية والتعليم المصري السابق نفسه وما أجمعت عليه الدراسات الثلاثة السابقة من وجود صعوبات تحد بدورها من التوظيف الكفء للحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات ، رغم المبالغ الكبيرة والنفقات الهائلة التي وجهت لإدخالهما لمدارس التعليم قبل الجامعي وكليات التعليم الجامعي – ضرورة ترشيد إنشاء واستخدام التجهيزات الإلكترونية في مؤسسات التعليم ، مع عدم التوسع في توفير هذه التجهيزات قبل التأكد من : توفير الخبرة لدى هيئات التدريس والمسئولين عن استخدام هذه الأجهزة مع إتقان اللغة الإنجليزية وبمستوى يتناسب واستخدامها ، بجانب توفير الإمكانات المادية الدورية والكافية لاستخدام هذه الأجهزة وصيانتها ، مع عدم المغالاة في شراء الأحدث منها . كل هذا بجانب السعي الدعوب نحو إعادة تنظيم الإدارات التعليمية بالمؤسسات التعليمية لإدخال الحاسب الآلي في منظومة العمل ، وذلك لما يصاحب التوظيف الكفء لهذا الجهاز من توفير تكلفة العمل وتحسين أداء الجهاز الإداري بالمدرسة وتخلصه من كثيرة الهدر الناجم عن البطء والروتين وكثرة الأخطاء .

٣ – **ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية** : تتحمل هيئة الأبنية التعليمية بجمهورية مصر العربية مسئولية إنشاء الأبنية التعليمية ، وتلتزم الهيئة بمواصفات فنية وهندسية في إنشاء الأبنية التعليمية تكاد تكون بعيدة عن الاهتمام بالمواصفات التربوية . وقد اهتمت بعض الدراسات التربوية والهندسية باقتراح نماذج تربوية لمواصفات الأبنية المدرسية إلا أن هذه النماذج لم تراع جانب ترشيد الإنفاق ؛ لذا أكدت دراسة عماد عطية (١٩٩٠م)[٤٦: ٤-٥] ودراسة Muta & Others, (1997) [١٣١] ودراسة Mortera, F. (1998)[١٣٠] ودراسة Gonde, (1999)[١١٩] أهمية مراعاة مواصفات ترشيد الإنفاق عند إنشاء وتجهيز الأبنية المدرسية والتعليمية ودون التأثير في جودة العملية التعليمية . وذلك من خلال الترشيد في استهلاك المياه والطاقة وتخفيض نفقات صيانة المبنى بألا يوكل بها إلى هيئة الأبنية التعليمية ، شريطة أن يتم انتقاء موقع بعيد عن الضوضاء ومصادر التلوث ولكنه في مكان رخيص أو متوسط السعر . مع وجوب تجهيز المبنى المدرسى لتوظيفه في أكثر من مناسبة وفرصة وطوال العام على أن يسمح تصميمه الهندسي بالتوسع الأفقي والرأسي.

وترى الدراسة الحالية – بناء على ما أكدته الدراسات السابقة – أن من أهم متطلبات ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية :

- حتمية (اعتبار) مواصفات تخفيض التكلفة عند إنشاء وصيانة المبنى المدرسي ، فثمة جوانب لترشيد النفقات يعرفها المتخصصون في الإنشاءات الهندسية ، لكنها لم تراع حالة إنشاء الأبنية التعليمية بحجة أنها أبنية حكومية ذات خطورة كبيرة ، ولعل عدم مراعاة مواصفات خفض التكلفة قد شجع بعض رجال الأعمال على الاستقطاع من نفقات المبنى لصالحهم الشخصي – ما نسمع عنه في الصحف القومية من عدم التزام بالمواصفات الهندسية – .
- أن تشارك مجالس الآباء والمعلمين بالفكر والتنفيذ لاستثمار الفصول والصالات والأفنية والملاعب المدرسية خلال الإجازات وطوال العام .
- ألا يتم إقرار إنشاء المبنى المدرسي إلا بعد دراسة سكانية واجتماعية واقتصادية يشارك فيها رجال التربية – باحثين وممارسين – بجانب هيئة الأبنية التعليمية ، وذلك لمعرفة مدى الطلب المتوقع للالتحاق بهذه المدرسة ، حيث أن بعض الأبنية المدرسية التي أنشئت في بعض المدن والقرى النائية لم يتم التوظيف الأنسب لها حتى الآن .

٤ – **ترشيد الإنفاق على أجور العاملين في قطاع التعليم :** يعد قطاع المعلمين من أكبر القوى البشرية في منظومة التعليم – بعد الطلاب – وعليهم يتوقف النجاح في تحقيق الأهداف التربوية ؛ لذا تبذل الدولة جهوداً مستمرة لتحسين أوضاعهم ، ومن هذه الجهود والتي أشار إليها مشروع مبارك القومي ضمن إنجازات التعليم خلال ثلاث سنوات(١٩٩٥م)[٧٤]: مواجهة ظاهرة الرسوب الوظيفي بين المعلمين والعاملين في قطاع التعليم واستمرار صرف الحوافز المادية لهم مع زيادة مكافأة الامتحانات إلى ١٥٠ يوماً عام ١٩٩٥/٩٤م بتكلفة إضافية قدرها ٢٠٨ مليـون جنيه ، وزيادة مكافأة اليوم في أعمال الامتحانات إلى ٥% من أساسي المرتب اعتباراً من ١٩٩٤/٩٣م بتكلفة إضافية قدرها ١١٨ مليون جنيه لامتحانات النقل ، و٢٤ مليون جنيهاً لامتحانات الثانوية العامة ، هذا بجانب زيادة مكافأة مديري ونظار المدارس نظير رعاية الأنشطة التربوية والحوافز وبما يقترب من ١٠٠% من مكافآت عام ١٩٩١/٩٠م . ومع كل هذا فإن جمود هيكل رواتب الدرجات الثابتة قد صاحبه وترتب عليه استياء الكثير من العاملين في قطاع التعليم . وحيال ذلك فقد أجمعت دراسة محمد يوسف (١٩٩٠م)[٦٩: ٥] ودراسة فؤاد حلمي وآخرون (١٩٩١م)[٥٢: ١٢٧] ودراسة ضياء الدين زاهر (١٩٩٢م)[٣٤: ٩٨] على : ضرورة إعادة النظر في هيكل رواتب

وأجور العاملين في التعليم ، ووجوب إصلاح الإدارة المالية لمنظومة التعليم لأجل إعادة النظر في القواعد المالية المنظمة لأجور العاملين في التعليم لتجويدها وإقامتها وفق معلمات العصر ، خاصة في ظل تدهور الإنفاق الحقيقي على التعليم وضآلة الإنفاق الجاري في مدارسه ، هذا بجانب الحاجة الملحة إلى إعادة التنظيم الحالي لهرم النظام المالي للتعليم قبل الجامعي في مصر مع استمرار الاهتمام بزيادة أجور المعلمين ومكافآتهم.

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما أجمعت عليه الدراسات الثلاثة السابقة – أن ترشيد الإنفاق على أجور ومرتبات العاملين في قطاع التعليم يتطلب :

- تصنيف المعلمين حسب مهاراتهم التدريسية مع إعادة تنظيم جدول رواتبهم بحيث يربط بين الكفايات المهنية للمعلم ومؤهلاته وخبرته وحجم الفصل – من ناحية – ومستوى رواتبهم وأجورهم ومكافآتهم – من ناحية أخرى – ؛ فيشجع ذلك على النمو المهني والعلمي للمعلم ، ويدفعه إلى بذل الجهد داخل فصله مع عرض حوافز مغرية للإحالة للمعاش المبكر لمن هم دون المستوى .

- تقليل أعداد المعلمين والعاملين في قطاع التعليم ، شريطة عدم حدوث تداخل في اختصاصات العاملين ، وإعادة توزيع المعلمين والعاملين القائمين على العمل بحيث لا يتم تمركزهم في إدارة أو مدارس المدن دون مدارس الريف والمناطق النائية منه . مع جذب المعلمين الأكفاء المحالين للمعاش وبحوافز مغرية للعودة للتدريس والاستفادة من كفاءتهم وخبراتهم.

- تخفيض النفقات الإدارية للمدارس ، على أن تتجه المدارس إلى الإنتاج لتعويض العجز في رواتب المعلمين (المدارس المنتجة)

٥ – **ترشيد الإنفاق عن طريق التمويل الذاتي للمدارس :** دعت النظرة للنظام التعليمي – كاستثمار والنظر للمدرسة كمصنع – رجال التربية ومفكريها للتفكير في شمولية النظرة للمدرسة كوحدة إنتاج ليست لإنتاج البشر فحسب ، بل للإنتاج المادي أيضاً ، وذلك سعياً حيال توظيف المكاسب المالية السريعة التي يحققها هذا الإنتاج المادي لتعويض نفقات المدرسة التي تنفقها في تدريب الطلاب . ولعل ما أكد وجوب هذه النظرة – التمويل الذاتي للمدارس لخفض النفقات – ما انتهت إليه دراسة Fay, M. (1998)[١١٤] من ضرورة خصخصة خدمات الدعم التعليمي – مثل خدمات الحاسب الآلي والنقل والسكن

والخدمات الأخرى – بإتاحة الفرصة للقطاع الخاص ليستفيد من الخدمات المدرسية ، وتنظيم الإفادة منها للطلاب بأسعار مناسبة ، بجانب تأخير موقع المدرسة – مثل السيارات المدرسية وغرف الحاسب الآلي والمناهل والمكتبات المدرسية والورش والأفنية والصالات المدرسية – خلال الإجازات لشركات خاصة مع إتاحة فرصة استفادة الطلاب وبأسعار رمزية إلا أن دراسة Hadderman, M. (1998)[١٢١] حدوث بعض الصعوبات التي واجهت المدارس المنتجة وكان أهمها : عدم الاستقرار الإداري وندرة الخطط العملية للإنتاج المدرسي بجانب ارتفاع مرتبات المعلمين والإداريين ، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الإنفاق على قطاع الإنتاج في المدارس لتوظيف التقنيات المعاصرة للإنتاج مع وجود حوافز مرتبطة بالنجاح والإنتاج .

وترى الدراسة الحالية أن من أبرز أمثلة المدارس المنتجة في مصر المدارس المطبقة لمشروع مبارك / كول ، وهو مشروع بين المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث بعد الحلقة الإعدادية ، وبين جمعيات رجال الأعمال بالمدن الصناعية الجديدة بالقاهرة ، ويقوم على قضاء الطالب ليومين في مدرسته وأربعة أيام في المؤسسة أو المصنع للتدريب العملي . ومن المدارس المنتجة – أيضاً – المدارس الصناعية الملحقة بالشركات والمصانع والتي تتحمل الإنفاق عليها الشركات والمصانع مع وزارة التربية والتعليم . ولعل ذلك خطوة في طريق التمويل الذاتي للمدارس ؛ والذي يتيح الفرصة أمام المدرسة لتوفر دخلاً وتقدم خدمة تعليمية في نفس الوقت مما يسهم بدوره في ترشيد الإنفاق الحكومي على تلك المدارس الممولة ذاتياً .

٦ – **ترشيد الإنفاق عن طريق تحريك الرسوم الدراسية وتوفير مصادر جديدة :** بالرغم من التزام الحكومة المصرية بمبدأ مجانية التعليم في جميع مراحل التعليم ، إلا أنه في ظل العجز الواضح للأموال المتاحة للإنفاق على التعليم ؛ اضطرت الحكومة المصرية إلى فرض رسوماً دراسية على التعليم ، وتزايدت تلك الرسوم إذ بلغت عام ١٩٧٨م ٢٨٩ ألف جنيه وعام ٩٢/١٩٩٣م ٢٨٢ مليون جنيه، وتمثل هذه الرسوم نسبة ٧% من ميزانية التعليم تقريباً(١٩٩٣م)[٩١] ، وهي نسبة ليست بالقليلة ، كما يضيف عبد اللطيف أحمد (١٩٩٣م)[٣٧: ١٣٥] إليها موارد أخرى لوزارة التربية والتعليم أهمها ، بيع الكتب للمدارس الخاصة والإيجارات وحصيلة بيع المدارس الزراعية والبساتين وحصيلة مشروع رأس المال بالمدارس الفنية .

وقد نظم القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١م والقوانين المعدلة له في مادته الحادية عشرة عملية المشاركة الشعبية في تمويل التعليم ، وقرر تشكيل صندوق محلي لتمويل التعليم بالجهود الذاتية لتنظيم مشاركة الأهالي في إقامة المدارس الخاصة وصيانة الأبنية المدرسية . كما أوصى المؤتمر القومي للتعليم الابتدائي المنعقد في عام ١٩٩٣م بالقاهرة " بضرورة تشجيع رجال الأعمال على الإسهام في تمويل التعليم " . إلا أن دراسة مصطفى عبد القادر وآخرون (١٩٩٩م)(٧٦: ٤٩) ودراسة نبيل عبد الخالق (٢٠٠١م)(٨٨) اتفقتا على أن ثمة صعوبات مازالت تواجه المشاركة الشعبية في تمويل التعليم أكثرها تأثيراً : افتقاد آلية التنظيم والتوجيه ، وتزايد الهدر في الإنفاق الحكومي على التعليم ، هذا بجانب عدم التزام الشراكة المجتمعية للقطاع الخاص في التعليم بمستوى محدد للربح والعائد ، تبعده عن الاستغلال .

وترى الدراسة الحالية – بناءً على ما انتهت إليه الدراستان السابقتان – أن ترشيد الإنفاق بزيادة الرسوم الدراسية يقتضي انطلاق هذه الزيادة من خلال دراسة اجتماعية واقتصادية للمجتمع الطلابي تحدد مدى إمكانية تحمل هذه الأعباء المالية ، بجانب التسهيلات التي يمكن توفيرها لدفع الرسوم للطلاب غير القادرين .

وتضيف الدراسة الحالية إلى ما جاءت به الدراسات السابقة من مصادر – يمكن أن تشارك الحكومة المصرية في الإنفاق على التعليم قبل الجامعي لترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم ، مصادر ، أخرى جديدة أهمها :

- اقتراح صيغة تعليمية (نصف خاصة) تقوم على شراء أو استئجار الدولة للأبنية التعليمية ، على أن يتحمل الطلاب الملتحقين بها نفقات التعليم (عن ثمن المبنى فقط) وتتحمل الدولة باقي نفقات التعليم المجاني .
- إتاحة الفرصة أمام الجهود الذاتية للمشاركة والعمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية ، مع تعزيز فرص الشراكة المجتمعية في تقديم الخدمات التعليمية كخدمات النقل والتغذية المدرسية .
- فرض ضرائب بسيطة على الخدمات التعليمية ، تدفع لصالح غير القادرين على تحمل نفقات التعليم في كافة المراحل الدراسية ولصيانة الأبنية التعليمية .

عود على بدء . من منطلق العرض التحليلي الموجز لكل من : مفهوم ترشيد الإنفاق وأهميته في مجال التعليم وصعوباته وأخلاقيات ترشيد الإنفاق خلال المؤسسات التعليمية (طبيعة

ترشيد الإنفاق التعليمي) ، بجانب ترشيد الإنفاق في تخصيص الموارد المالية للتعليم من خلال مؤشرات الإنفاق على التعليم وتحليل النفقات التعليمية وترشيد الإنفاق في (توزيع) الموارد المالية المخصصة للتعليم من خلال مدخلي الفعالية والكفاءة في توزيع الموارد المالية (اتجاهات ترشيد الإنفاق على التعليم) ، هذا بالإضافة إلى طرق وأساليب ترشيد الإنفاق على التعليم (الطرق غير المباشرة) وتتضمن : طرق حساب العائد من التعليم وترشيد الإنفاق – طريقة الارتباط بين التعليم والدخل ، طريقة الباقي من الناتج الإجمالي ، طريقة معدل العائد – وجودة التعليم وفعاليته وترشيد الإنفاق – تحليل الكلفة مع الفعالية – ، (والطرق المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم) وتتضمن ضغط النفقات الإدارية وترشيد استخدام التجهيزات المدرسية وترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية وأجور العاملين في قطاع التعليم وترشيد الإنفاق بالتمويل الذاتي للمدارس وتحريك الرسوم الدراسية وإيجاد مصادر جديدة لتمويل التعليم في ظل الشراكة المجتمعية ؛ أمكن للدراسة الحالية إدراك الحقائق التالية :

- أن ثمة صعوبات مازالت تواجه الإنفاق على قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر ، وصاحبها وترتب عليها تناقص معدلات الإنفاق على هذا القطاع ؛ الأمر الذي حتم ترشيد الإنفاق على التعليم وجعله مطلباً رسمياً وجماهيرياً .
- أن ثمة مجموعة من المبادئ الأساسية الحاكمة لاتخاذ قرار ترشيد الإنفاق على التعليم العام في مصر ألا وهي :

- أن مسئولية الحكومة عن تنظيم وتمويل وإدارة التعليم في مصر ، قد يصاحبها السماح لجهات شعبية أو خاصة لتقديم وإدارة خدمات معينة ضمن منظومة التعليم .
- أن الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة للأفراد في ظل المجانية ، يتطلب تضمين قرارات الترشيد أساليباً لتنظيم الاستفادة من هذه المجانية – حتى لا تكون مطلقة – وذلك انطلاقاً من النصوص الدستورية التي تلزم الدولة بضرورة توفير التعليم المجاني في مراحله الإلزامية .
- أن تحقيق التكامل بين النظام التعليمي وكافة أنظمة المجتمع – الاقتصادية والاجتماعية والرقابية – يقتضي – أحياناً – ضرورة إعادة تنظيم وتوجيه الجهاز الإداري والمالي لمنظومة التعليم ، – وأحيانـاً أخرى – زيادة النفقات التعليميـة ولكن ضمن قرارات الترشيد .

- تتطلب الطريقة غير المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر ضرورة : تطوير أساليب التدريس التقليدية تطويراً واقعياً في ظل التوظيف الفعلي للتقنيات العلمية المعاصرة والمتاحة بالمدارس المصرية . وتطوير المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها مع التطبيع المهني للمعلمين وتنميتهم أكاديمياً وثقافياً ليواكبوا هذا التطور . هذا بجانب تزويد التلميذ بالجديد في العلوم وذلك بربط محتوى المناهج الدراسية بالاحتياجات الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل مع البحث عن أفضل وأنسب الأساليب والاستراتيجيات لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب . وإعادة النظر في القواعد المالية لرواتب وأجور العاملين في القطاع التعليمي بقصد تجديدها وربطها بمستوى الخبرة العلمية والكفاءة في الأداء وليس عدد سنوات العمل (الأقدمية المطلقة) مع انتهاج كافة الأساليب لتجويد العمل التعليمي وتحسين الخدمات غير التعليمية التي تقدمها المدرسة لروادها من التلاميذ والطلاب – مثل خدمات التغذية والنقل والكتب المدرسية – .

- وتتطلب الطريقة المباشرة لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر ضرورة : ضغط النفقات الإدارية في التعليم ، وترشيد الإنفاق على التجهيزات المدرسية وتحقيق الإفادة الكاملة منها ، بجانب ترشيد الإنفاق على الأبنية التعليمية والتزام هيئة الأبنية بالمواصفات التربوية والاقتصادية لخفض تكلفة إنشاء تلك الأبنية ، وترشيد الإنفاق على مرتبات العاملين في قطاع التعليم مع تصميم خرائط مدرسية لتوزيع المعلمين والمعاونين فلا يتم تكديسهم بمدارس المدن دون مدارس القرى والمناطق النائية ، هذا بالإضافة إلى ترشيد الإنفاق بالاعتماد على الشراكة المجتمعية والتمويل الذاتي للمدارس ، وتحريك الرسوم الدراسية بالزيادة مع توفير فرص تيسير دفع الرسوم الدراسية للطلاب غير القادرين ، والتفكير في مصادر جديدة لترشيد الإنفاق .

تلك هي طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي ، واتجاهات ومتطلبات تطبيقه سواء في نطاق تخصيص الموارد المالية لقطاع التعليم قبل الجامعي ، أو توزيعها ، وأهم طرائق التطبيق على مدارس قطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية غير المباشرة منها والمباشرة – على الترتيب – .

وهكذا عرض الإطار النظري للدراسة الحالية – من خلال محورين رئيسين – المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ، وأهم مشكلاته – خلال المحور

الأول – وطبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرائقه – خلال المحور الثاني – . ولكن ثمة تساؤلاً يفرض نفسه في هذا الموقع من الدراسة الحالية قوامه : ما أهم آليات ترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ؟ وما مدى مناسبتها والحد من بعض مشكلات تمويله ؟ ويمكن تحديد أهم هذه الآليات ودرجة مناسبتها من وجهة نظر خبراء التربية في مصر ومفكريها على نطاق الإطار الميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

❖ الإطار الميدانى للدراسة : ويتضمن :

أولا : عينة الدراسة .

ثانيا : أدوات الدراسة .

ثالثا : المعالجة الإحصائية .

رابعا : عرض وتحليل نتائج الدراسة .

- النتائج العامة للدراسة .
- توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها .

أولا : عينة الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية – ميدانياً – " تحديد مدى مناسبة الآليات المقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله " . وحيث أن خبراء التربيـــة ومفكريهـــا – وبخاصة المتخصصين في علم اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي – يأتون في المرتبة الأولى لتحديد درجة مناسبة تلك الآليات المقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم العام والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ لذا تضمنت عينة الدراسة الحالية غالبية المتخصصين (*) في علم اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بجمهورية مصر العربية ، وذلك لضمان الارتقاء بجودة العطاء والرأي الصائب ومصداقية التحقق .

(*) استطاع الباحث حصر أسماء المتخصصين في " التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم " من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وذلك من خلال مجلدات : مؤتمرات الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ومؤتمر كلية التربية : جامعة المنصورة وجامعة المنيا، والتي تضمنت أسماء الحضور لهذه المؤتمرات والمشاركين في فعاليتها .

جدول (٣) لبيان حجم عينة الدراسة

من خبراء التربية ومفكريها – أستاذ ، أستاذ مساعد – بالجامعات المصرية (تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم)

البيان	الصالح		المستبعد		العائد		الفاقد		الموزع	
	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ	أستاذ م	أستاذ
الجامعة	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع
القاهرة	٣	١			٣	١	٢	٢	٥	٣
الإسكندرية	١	٢	١		٢	٢	١		٣	٢
عين شمس	٥	١		١	٥	٢	٢	١	٧	٣
أسيوط	٣	١			٣	١	١	١	٤	٢
طنطا	٢	٢	١		٣	٢			٣	٢
المنصورة	٤	٣			٤	٣			٤	٣
الزقازيق	٣	١			٣	١		١	٣	٢
حلوان	٢	١			٢	١			٢	١
المنيا	٢	١			٢	١			٢	١
المنوفية	٢	–		١	٢	١	١	١	٣	٢
قناة السويس	٢	١			٢	١		٢	٢	٣
المركز القومي للبحوث	١	١	١		٢	١			٢	١
جملة أ + أ م	٣٠ أ م %٧٥	١٥ أ %٦٠	(٣)	(٢)	(٣٣)	(١٧)	(٧)	(٨)	٤٠ أستاذ م	٢٥ أستاذ

يتبين من الجدول السابق أن عينة الدراسة تكونت (بداية) من ٢٥ أستاذاً تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم ، ٤٠ أستاذاً مساعداً أصول تربية ممن لديهم دراسات وأبحاث في مجال التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم ، وقد تم التعرف عليهم من بين الأسماء الواردة ضمن كتب مؤتمرات كل من : الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، وكلية التربية جامعة المنصورة ، وكلية التربية جامعة المنيا – سواء من بين لجان التحكيم أو المشاركين في فعاليتها – وبتطبيق أدوات الدراسة – بعد تصميمها وتقنينها – على تلك العينة (٢٥ أستاذاً + ٤٠ أستاذاً مساعداً) ، ثم تجميع الأداة – استبانة من إعداد الباحث – وبمراجعتها اتضح أن عدد المفقود والمستبعد لعدم صلاحيته من هذه الاستبيانات ٢٠ إستبانة

مناصفة بين فئتي العينة– الأستاذ والأستاذ المساعد– ؛ ومن ثم صار عدد الاستبانات الصالحة للمعالجة الإحصائية ١٥ استبانة وبنسبة ٦٠% لفئة الأستاذ ، ٣٠ استبانة وبنسبة ٧٥% لفئة الأستاذ المساعد .

ثانيا : أدوات الدراسة : تصميمها ، تقنينها :

الأداة المستخدمة عبارة عن استبانة من تصميم الباحث قدمها – بعد تقنينها – لخبراء التربية ومفكريها من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين في التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم ؛ بهدف " تحديد مدى مناسبة ما تضمنته من آليات مقترحة لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية للحد من بعض مشكلات تمويله " .

وقد مرت عملية بناء الاستبانة وتقنينها بالخطوات المنهجية التالية :

- مسح معظم الدراسات السابقة في مجال : ترشيد الإنفاق التعليمي ، ومصادر تمويل التعليم وأشكاله ، والتمويل التعليمي ومشكلاته على صعيد المجتمعات النامية – ومنها مصر – والتي لم تسع لتحقيق أهداف الدراسة الحالية .

- استقراء الأدب التربوي الذي تضمنه الإطار النظري للدراسة الحالية والذي تمركز حول : المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته – من ناحية – وطبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرائقه – من ناحية أخرى – .

- ترجمت ما انتهت إليه عملية الاستقراء للمحورين السابقين إلى آليات إجرائية لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي كأحد السبل لمواجهة بعض مشكلات تمويله .

- إعداد صورة مبدئية للاستبانة وعرضها على خمسة عشر خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا – ١٠ أستاذ ؛ ٥ أستاذ مساعد – تخصص تخطيط تربوي واقتصاديات تعليم [*] . وذلك للتحقق من اتساق الآليات المطروحة حيال كل محور من محوري الاستبانة مع بعضها البعض ، دقة صياغة المفردات ووضوحها ، حذف أو إضافة ما يراه المحكمون – من أعضاء هيئة التدريس الخمسة

---

[*] يمكن التعرف على " أسماء السادة المحكمين الخمسة عشر من الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية – جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا " – من خلال ملحق رقم (١) من ملاحق الدراسة .

عشر – من آليات أخرى لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي لتصير الاستبانة مناسبة وتحقيق هدفها .

- ***صدق الاستبانة .***

على ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون الخمسة عشر أجريت التعديلات المطلوبة – وفقاً لآرائهم – وصارت الاستبانة في صورتها النهائية ** مكونة من محورين :

<u>المحور الأول</u> : وتضمن الآليات غير المباشرة لترشيد الإنفاق في مجال التعليم قبل الجامعي لمواجهة بعض مشكلات تمويله ، وتحددت في اثنتي عشرة آلية .

<u>المحور الثاني</u> : وتضمن الآليات المباشرة لترشيد الإنفاق في مجال التعليم قبل الجامعي لمواجهة بعض مشكلات تمويله ، وتحددت في تسع عشرة آلية

هذا وقد أتيحت الفرصة لعينة الدراسة من الأساتذة والأساتذة المساعدين لإضافة آليات أخرى يرونها لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي ، وبالتالي الحد من بعض مشكلات تمويله. وبعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها النهائية ، تم عرضها على المحكمين – مرة أخرى – وذلك للتأكد من أن التعديلات الجديدة تفي بالغرض المطلوب ، وقد أجمعوا على مناسبتها وصلاحيتها – في صورتها النهائية – وعليه يمكن التنبؤ بالصدق الظاهري للاستبانة .

ثالثا : المعالجة الإحصائية :

أصبح عدد الاستمارات الصالحة للمعالجة الإحصائية بعد تطبيقها على عينة الدراسة ٤٥ استبانة – ١٥ تم تجميعها من الأساتذة ، ٢٥ من الأساتذة المساعدين – وذلك إثر فقدان ١٥ استمارة واستبعاد خمس استمارات لعدم صلاحيتها . وحيث أن العدد الأصلي لعينة الدراسة تحدد بـ٦٥ عضواً – ٢٥ أستاذاً ، ٤٠ أستاذاً مساعداً – ، فقد صار عدد أعضاء العينة ٤٥ عضواً – ١٥ أستاذاً ، ٣٠ أستاذاً مساعداً – . وعقب ذلك تم تفريغها في جداول . وحتى تكون نتائج الدراسة الميدانية ذات دلالة وقيمة علمية وموضوعية ؛ تم معالجة بياناتها إحصائياً من خلال :

- حساب التكرار والنسبة المئوية لكل استجابة من الاستجابات الثلاث – مناسب ، إلى حد ما ، غير مناسب – حيال : كل آلية من آليات كل محور على حدة ، وجميع آليات كل محور من

** الاستبانة في صورتها النهائية . ملحق (٢) من ملاحق الدراسة .

محوري الاستبانة مجتمعة وذلك لتحديد متوسط درجة أهميتها وضرورتها لترشيد الإنفاق في التعليم قبل الجامعي . وذلك باستخدام المعادلة التالية (٥٣ : ٤٥٠) :

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times ١٠٠$$

- استخدام اختيار حسن المطابقة (كا^2) لتحديد مدى دلالة التكرارات التي تم الحصول عليها . وذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية (٣٢ : ٣٤٧) :

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ت ج} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$$

حيث تدل (مج) على المجموع ، (ت ج) على التكرار التجريبي ، (ت م) على التكرار المتوقع ، ثم يبحث عن مدى دلالة القيم التي تم الحصول عليها من تطبيق (كا^2) في جداول الدلالة الإحصائية عند درجات الحرية المقابلة .

رابعا : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

المحور الأول : الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي لمواجهة بعض مشكلات تمويله ..

جدول (٤) لبيان الآليات غير المباشرة لترشيد الإنفاق في قطاع التعليم قبل الجامعي ومدى مناسبتها للحد من مشكلات تمويله

المحور الأول / الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق فى قطاع التعليم قبل الجامعي للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن= ٤٥ عضو هيئة تدريس)	درجة الاستجابة: مناسبة ت	%	إلى حد ما ت	%	غير مناسبة ت	%	كا^2	مستوى الدلالة ٠,٠١
١	إعداد قواعد لرواتب العاملين في قطاع التعليم قبل الجامعي على أساس الخبرة والكفاءة في الأداء	٣٩	٨٧	٥	١١	١	٢	٥٨,١	دالة
٢	تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً وعلمياً ليتمكنوا من توظيف التقنيات المعاصرة في المواقف التعليمية	٣٧	٨٢	٨	١٨	–	–	٣٥,٦	دالة

تابع جدول رقم (٤)

المحور الأول / الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق فى قطاع التعليم قبل الجامعى للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن= ٤٥ عضو هيئة تدريس)	درجـــــة الاســـــتجابة						كـا^٢	مستوى الدلالة ٠,٠٠١
		مناسبة		إلى حد ما		غير مناسبة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٣	الاســتثمار الأمــثل للــيوم الدراسي بما يضــمن الحــد من مضيعات وقت الدوام الرسمي لجميع العاملين بالمدرسة	٣٩	٨٧	٦	١٣	-	-	٤٣,٨	دالة
٤	تعزيز إجراءات وأساليب الضبط والتوجيه والإرشاد اللامركزي	٣٥	٧٨	٩	٢٠	-	٢	٤٢,١	دالة
٥	التركيز على التعليم من أجل الإنتاجية لتفعيل التمويل الذاتي بمدارس التعليم قبل الجامعي	٣٨	٨٤,٥	٧	١٥,٥	١		٣٩,٦	دالة
٦	صياغة الخطوات الإجرائية المناسبة وتقنين الاستفادة من مجانية التعليم في ظل الشراكة المجتمعية	٣٢	٧١	١٠	٢٢	١	٧	٣٠,٦	دالة
٧	تجويد العمل التعليمي وتحسين الخدمات غير التعليمية التي تقدمها مدارس التعليم قبل الجامعي – النقل ، التغذية ، الكتب المدرسية – .	٣٩	٨٧	٦	١٣	٣		٤٣,٨	دالة
٨	تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة بمدارس التعليم قبل الجامعي تطويراً واقعياً وليس نظرياً .	٤٠	٨٩	٥	١١	-		٤٨,٣	دالة
٩	توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة وتقليل الفاقد في التعليم – الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة –	٣٨	٨٤,٥	٧	١٥,٥	-		٣٩,٦	دالة
١٠	تطويــر المــناهج الدراســية بما يتناسب وتطبــيق التقنــيات المعاصــرة المتاحة بمدارس التعليم قبل الجامعي	٣٣	٧٣,٥	١٠	٢٢	-	٤,٥	٣٤,٦	دالة
١١	ربط محتوى البرامج الدراسية بالاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب في المستقبل	٣١	٦٩	١١	٢٤,٥	٢	٦,٥	٢٧,٦	دالة
١٢	تضمين المناهج لموضوعات تتطلب توظيف الحاسب الآلي والإنترنت لإتمام تدريسها لحد التطبيق المهني	٣٧	٨٢	٨	١٨	-		٣٥,٦	دالة
مج	متوسط نسبة أهمية (آليات غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي		٨١		١٧		٢		دالة

يتضح من الجدول السابق مدى مناسبة (الآليات غير المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله ؛ حيث جاءت قيمة (كا٢) لآليات من ١-١٢ متراوحة بين ٥٨,١ – ٢٧,٦ ، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يؤكد أهمية بل وضرورة انتهاجها سعياً حيال الحد من مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية . كما جاء متوسط نسبة أهمية (الآليات غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم في تلك المراحل مرتفعاً للغاية وبنسبة ٨١% مما يدعم هذه الأهمية ويحتم توظيفها على صعيد مدارس التعليم قبل الجامعي .

وقد أجمع معظم أعضاء عينة الدراسة– ٣٩ عضواً وبنسبة ٩٠% تقريباً – على ضرورة: " تحسين عملية التدريس وزيادة فعالية تدريب المعلمين مما يقلل من الفاقد في التعليم – الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة " ، " ووجوب إعادة النظر في البرامج النظرية للتعليم والبحث عن الأبعاد التطبيقية والاستثمارية لها " . وذلك من خلال إجاباتهم عن الآليات الأخرى والمرتبطة بترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله– والتي يرون إضافتها–.

المحور الثانى : الآليات (المباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي لمواجهة بعض مشكلات تمويله

جدول (٥) لبيان الآليات المباشرة لترشيد الإنفاق

في قطاع التعليم قبل الجامعي ومدى مناسبتها للحد من مشكلات تمويله

المحور الأول / الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق فى قطاع التعليم قبل الجامعى للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن= ٤٥ عضو هيئة تدريس)	درجة الاستجابة: مناسبة ت	مناسبة %	إلى حد ما ت	إلى حد ما %	غير مناسبة ت	غير مناسبة %	كا٢	مستوى الدلالة ٠,٠١
١	تخصيص النفقات الإدارة على المستوى المدرسي مع صياغة معايير للإنفاق منها	٣٧	٨٢	٨	١٨	–		٣٥,٦	دالة
٢	قصر تأثيث المدارس على المنتجات المحلية والحد من استيراد الأجهزة والمواد التعليمية	٣٤	٧٥,٥	١١	٢٤,٥	–		٢٥	دالة
٣	ضم كل إدارة مدرسية لمجموع المدارس – ذات المرحلة الواحدة – القريبة من بعضها تحت قيادتها	٣٣	٧٣,٥	١٠	٢٢	٢	٤,٥	٣٤,٦	دالة

تابع جدول رقم (٥)

المحور الأول / الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق فى قطاع التعليم قبل الجامعى للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن= ٤٥ عضو هيئة تدريس)	درجة الاستجابة: مناسبة		إلى حد ما		غير مناسبة		$كا^2$	مستوى الدلالة ٠,٠١
		ت	%	ت	%	ت	%		
٤	ربط شراء الأجهزة التعليمية الحديثة بمتطلبات المناهج الدراسية	٣٦	٨٠	٨	١٨	١	٢	٤٥,٧	دالة
٥	تدريب المعلمين والاختصاصيين بالمدرسة على أية أجهزة تكنولوجية قبل توفيرها بمدارسهم	٤٠	٨٩	٥	١١	–	–	٤٨,٤	دالة
٦	تصميم المبنى المدرسي وتجهيزه بما ييسر توظيفه طوال العام لتحقيق أهداف متنوعة بالمدرسة	٣٣	٧٣,٥	١٢	٢٦,٥	–	–	٢٢,٢	دالة
٧	ترشيد استهلاك المياه والكهرباء والتليفون بالمدرسة وتفعيل الصيانة الدورية لمرافقها	٣٧	٨٢	٨	١٨	–	–	٣٥,٦	دالة
٨	إعادة توزيع المعلمين والعاملين بالمدارس بما يضمن تحقق التوازن بين القرى والمدن ويمنع تكديسهم في مدرسة بعينها	٣٧	٨٢	٨	١٨	–	–	٣٥,٦	دالة
٩	ربط رواتب المعلمين والعاملين وحوافزهم بخبراتهم المهنية وكفاياتهم التدريسية ومستوى أدائهم	٣٧	٨٢	٨	١٨	–	–	٣٥,٦	دالة
١٠	تحويل برامج التربية الفنية والرياضية والموسيقية والاقتصاد المنزلي إلى وحدات إنتاجية ذات طابع خاص	٣٧	٨٢	٧	١٦	١	٢	٣٩,٤	دالة
١١	توظيف أرباح الأنشطة المدرسية الإنتاجية لدفع مرتبات معلمي المجالات وتمويل خدمات تلك الأنشطة	٣٣	٧٣,٥	١٠	٢٢	٢	٤,٥	٣٤,٦	دالة
١٢	دمج مدرستين أو أكثر – لمرحلة واحدة – لاستكمال نصاب المعلمين من الحصص الدراسية	٣٣	٧٣,٥	١٠	٢٢	٢	٤,٥	٣٤,٦	دالة
١٣	خصخصة خدمات الدعم التعليمي كالتغذية المدرسية والنقل والحاسب الآلي والورش الفنية للاستفادة من أرباحها في التمويل الذاتي للمدرسة	٣٦	٨٠	٨	١٨	١	٢	٤٥,٧	دالة
١٤	زيادة الرسوم المدرسية شريطة أن تحدد هذه الزيادة دراسة اجتماعية واقتصادية للمجتمع الطلابي	٢٦	٥٨	١٦	٣٥,٥	٣	٦,٥	١٣,٧	دالة

تابع جدول رقم (٥)

المحور الأول / الآليات	تتمثل الآليات (غير المباشرة) لترشيد الإنفاق فى قطاع التعليم قبل الجامعي للحد من بعض مشكلات تمويله فى : (ن= ٤٥ عضو هيئة تدريس)	درجة الاستجابة						كا٢	مستوى الدلالة ٠,٠١
		مناسبة		إلى حد ما		غير مناسبة			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١٥	إعداد دراسة مجتمعية لإقرار إنشاء مبنى مدرسي بناءً على تحديد الطلب المتوقع للالتحاق بهذه المدرسة	٣٥	٧٨	٩	٢٠	١	٢	٤٢,١	دالة
١٦	تخطيط كل محافظة مع مديرية التربية والتعليم بها لإنماء موارد التعليم بها (لا مركزياً)	٣٤	٧٥,٥	١١	٢٤,٥	–	–	٢٥	دالة
١٧	تخصيص ٢% من مرتبات العاملين بالخارج لصالح صندوق التعليم	٣٤	٧٥,٥	١١	٢٤,٥	–	–	٢٥	دالة
١٨	تخصيص ١% من عائد السفن العابرة لقناة السويس والمركبات على الطرق السريعة لصالح صندوق التعليم	٣٤	٧٥,٥	١١	٢٤,٥	–	–	٢٥	دالة
١٩	التوسع في التمويل الذاتي للمؤسسات التعليمية مع التوسع في انتشار صيغة المدرسة التعاونية	٣٣	٧٣,٥	١٢	٢٦,٥	–	–	٢٢,٢	دالة
مج	متوسط نسبة أهمية (الآليات المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم قبل الجامعي	–	٧٥	–	٢١,٥	–	٣,٥	–	دالة

ومن الجدول السابق يتضح مدى مناسبة ما تضمنه من (آليات مباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية والحد من مشكلات تمويله ؛ حيث تراوحت قيمة (كا٢) للآليات التسع عشرة بين ٤٨,٤ – ١٧,٧ ؛ فكانت جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما جاء متوسط نسبة أهمية الآليات المباشرة التسع عشرة – التي تضمنها الجدول لترشيد الإنفاق التعليمي وبالتالي الحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي – مرتفعة بنسبة ٧٥%، مما يؤكد ضرورتها بل وحتمية تفعيلها على صعيد كافة مراحل التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله .

كما رأى ٤٠ عضواً وبنسبة ٩١% من عينة الدراسة " ضرورة فرض رسوم إلزامية على كل طالب يرغب في إعادة الإمتحانات بجانب رسوم التسجيل والقيد " ، بالإضافة إلى

" خصم ٥% من حصيلة المخالفات القانونية لصندوق دعم وتمويل التعليم قبل الجامعي " ، "والبحث عن مصادر وطنية متجددة لتمويل التعليم على أن تكون الشراكة المجتمعية هي الأساس في تمويله ودعمه " . وذلك من خلال استجاباتهم حيال آليات ترشيد الإنفاق التعليمي التي يرون إضافتها والمرتبطة مباشرة بالحد من بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي .

❖ **النتائج العامة للدراسة :**

باستقراء الدراسة الحالية – بإطاريها النظري والميداني – أمكن التحقق من النتائج التالية :

- أن ثمة شبه اتفاق بين الدراسات السابقة – التي عرضت لمصادر تمويل التعليم العام بجمهورية مصر العربية – والدراسة الحالية على حقيقة مؤداها " أنه على الرغم من امتصاص قطاع التعليم ومشروعاته للنصيب الأكبر من الموازنة العامة للدولة في ظل تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم والحتمية السياسية لتلبية هذا الطلب من قبل الحكومة المصرية؛ وذلك إثر التزايد السكاني المطرد وتضاعف أعداد المقيدين من التلاميذ والطلاب بمراحل التعليم قبل الجامعي إلا أن الميزانية الداعمة لتمويل التعليم بتلك المراحل ، يستأثر بند مرتبات وأجور العاملين بقطاع التعليم – من إداريين ومعلمين يصل تعدادهم على الترتيب : ١,٢٦٨,٩٩٩ ، و٦٤٣,٧٥٢ وبنسبة ٢ : ١ منهما ، بما نسبته ٨٥% من النفقات الجارية للتعليم . كما يمتص بند طباعة الكتب المدرسية نسبة ٩٠% من الباب الثاني للتمويل الحكومي . وهي نسبة مرتفعة للغاية تلتهم ميزانية التعليم المفترض تحسين وتطوير العملية التعليمية والقطاع التعليمي من خلالها ؛ مما يبرهن على أن تزايد التمويل والإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية مرجعه وسببه المباشر زيادة مرتبات الإداريين والمعلمين ومكافآتهم مع تزايد أعمارهم في المقام الأول .

- أكدت الدراسة التحليلية " لمصادر تمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلات تمويله " أن معالم الأزمة الحالية لمنظومة التعليم العام تعد صدى لأزمة تمويله، حيث إن محدودية المخصصات المالية المتاحة للتعليم مقارنة بالاحتياجات تعد عائقاً أمام إثراء الكثير من أنشطته ؛ فمازال التعليم ذا اتجاه واحد – من المعلم للطالب – ومازال

مركزاً على الكم دون الجودة وعلى المعارف دون المهارات ، ولا تزال تسيطر عليه الكثير من المشكلات (*) التي يعد التمويل التعليمي القاسم المشترك الأعظم فيما بينها – كسبب أو نتيجة – . مما فرض الحاجة لترشيد الإنفاق على منظومة التعليم العام ، وذلك في ضوء السعي الدءوب نحو تحقيق الهدف العام للتعليم ألا وهو (التعليم للتميز والتميز للجميع) وتماشياً مع أهداف التعليم العام خلال الخطة الخمسية الحالية ٢٠٠٢م – ٢٠٠٧م (*) .

- أكدت النظرة التحليلية " للمصادر الخارجية لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية في ظل تطبيق مدخل القطاع " على وجود مشكلات صاحبت سياسة تطبيق مدخل القطاع التمويلي في مصر وترتبت عليه ، ولعل أهم هذه المشكلات : أن تطبيق هذا المدخل يسلب الحكومة المتلقية للأموال الكثير من الاختصاصات والمميزات والصلاحيات في مقابل الدعم المالي مما يزيد من تهميش دورها ، وهو ما يأتي ضد الأهداف المحددة للتنمية الاقتصادية ، وخاصة في ظل توظيف أساليب غير مشروعة لجمع البيانات والمعلومات التي من شأنها أن تخلق مساحة للتدخل في السياسة القومية ، مما يهدد الأمن القومي المصري في ظل الهيمنة الصارمة لأوجه الصرف وإخضاع ذلك لأعلى مستوى من المساءلة والالتزام تجاه الدول المانحة . هذا مع العلم بأن هذه الدول المانحة يصعب عليها فهم واستيعاب المناخ القومي والثقافي وأولوياته وفقاً للأعراف الثقافية السائدة على صعيد المجتمع المصري .

- أن المبادئ المحددة لمشروعية عمل البنك الدولي – أحد المنظمات الدولية المانحة والقائم بدور القائد والمنسق فيما بين هذه المنظمات – مع الحكومة المصرية ، تؤكد الدور المهيمن للبنك الدولي في مجال توفير الأموال . ومساندة القطاعات المجتمعية – ومن بينها قطاع التعليم – لضمان تحقيق أهدافها . وتبدو أبرز ملامح تلك الهيمنة في : صياغة البنك الدولي لاستراتيجيات مستديمة لتقديم الخدمات للمجتمعات الفقيرة بحجة مساعدة الفقراء مع إقامة قنوات للاتصال مع كافة فئات المجتمع وذلك من خلال الصناديق الاجتماعية الممولة للمشروعات وإقامة علاقات الشراكة بين القطاعين العام والخاص في ظل نظام تمويلي يتسم بالغموض والبعد عن الشفافية .

(*) يمكن الإطلاع على " بعض مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية " من خلال البعد (ب) للمحور الأول من محوري الإطار النظري للدراسة الحالية .

(*) يمكن التعرف على " أهداف التعليم قبل الجامعى خلال الخطة الخمسية الحالية ٢٠٠٢م – ٢٠٠٧م " بالإطلاع عليها في الإطار النظري للدراسة الحالية.

- أن استقراء أسلوب عمل الصندوق الاجتماعي واستراتيجيته يؤكد على وجود تضارب بين (الجهات الممولة) (والحكومة المصرية) وبخاصة في : تحديد أولويات التمويل وقطاعاته ، وتوفير طاقم العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على اتخاذ المبادرة وتجربة البرامج المبتكرة في ظل ظروف غير مستقرة ، بجانب التعرض لضغوط سياسة قد تجبر الصندوق على انتهاج وتمويل مشروعات فرعية لا تتواءم والمعايير المتفق عليها . ولعل ما يدعم هذه النتيجة : " الحق المطلق للجهة الممولة في تغيير الجهات الاستشارية الخاصة بها وكذا تغيير طاقم العمل الذي تستعين به ، بجانب هيمنة تلك الجهة الممولة على توجهات الإنفاق وحريتها في اختيار توقيت توفير ما تقدمه من منح وقروض للقطاع المستهدَف " .

- أن طبيعة ترشيد الإنفاق التعليمي تؤكد أن مفهوم ترشيد الإنفاق يتضمن جانبي الإنفاق والترشيد ، وهذا يعني حسن تدبير وتوجيه وتوظيف النفقات التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى كفاءة وبأقل نفقة ممكنة وبتوظيف الموارد المتاحة التوظيف الأنسب ، هذا مع وجوب الإيمان بأن الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة لأبناء المجتمع المصري في ظل المجانية ، يقتضي تضمين قرارات الترشيد أساليباً إجرائية لتنظيم هذه الاستفادة حتى لا تكون مطلقة في ظل النصوص الدستورية التي تلزم الدولة بضرورة توفير التعليم المجاني للجميع في كافة مراحله الإلزامية والعامة .

- انتهت الدراسة التحليلية لاتجاهات ترشيد الإنفاق التعليمي وطرائقه إلى أن (الطريقة غير المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية تتطلب : حتمية التطوير الفعلي والواقعي لاستراتيجيات التدريس والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها مع التطبيع المهني للمعلمين وتنميتهم أكاديمياً وربط مقدار مرتباتهم ومكافآتهم بمستوى الخبرة العلمية والكفاءة في الأداء وذلك في ظل التركيز على التعليم من أجل الإنتاجية لتفعيل التمويل الذاتي بمدارس التعليم قبل الجامعي . كما تقتضي (الطريقة المباشرة) لترشيد الإنفاق على التعليم بتلك المدارس : ضغط النفقات الإدارية وترشيد الإنفاق على الأبنية والتجهيزات المدرسية مع ديمومة الاستفادة الكاملة منها طوال العام والبحث عن مصادر وطنية جديدة لتمويل التعليم مع تفعيل الشراكة المجتمعية في هذا المجال .

- أن ثمة إجماع من قبل عينة الدراسة – الأساتذة والأساتذة المساعدين بكليات التربية بالجامعات المصرية – على : أن ما تضمنه (المحور الأول من محوري الاستبانة من آليات غير مباشرة) لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية

(تتناسب وبدرجة عالية جداً – ٨١% –) والحد من بعض مشكلات تمويله . وأن ما تضمنه (المحور الثاني من محوري ذات الاستبانة من آليات مباشرة) لترشيد الإنفاق بذات المدارس (تتناسب وبدرجة عالية جداً – ٧٥%–) والحد من بعض مشكلات تمويله . مما يؤكد الحاجة لهذه الآليات وحتمية تفعيلها على صعيد التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية لمواجهة بعض مشكلات تمويله والحد منها .

❖ توصيات الدراسة وأهم مقترحاتها:

أجمعت عينة الدراسة الحالية (من خبراء التربية) على مناسبة الآليات (غير المباشرة والمباشرة) [*] لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية – وبدرجة عالية جداً– ومن ثم أهليتها للحد من مشكلات تمويل التعليم بتلك المراحل .

وحتى يمكن تفعيل دور آليات ترشيد الإنفاق بمدارس التعليم قبل الجامعي للحد من مشكلات تمويله ، وبناءً على ما أكدت عليه نتائج الدراسة التحليلية : لمصادر تمويل التعليم قبل الجامعي وأهم مشكلاته – من ناحية – وطبيعة عملية ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وطرائقه – من ناحية أخرى – جاءت الدراسة بالتوصيات والمقترحات التالية :

أولاً : تحرير التعليم المصري من قيود الهيمنة والسيطرة الدولية – وبخاصة البنك الدولي والمنظمات الدولية التمويلية التي تدار بالوكالة – الموجهة عن بعد لمقدرات الشعوب ؛ وذلك إيماناً بأن شخصية مصر لا تتحقق بوصاية من الآخر وأن حرية الأمة في حرية تعليمها ، كما أن التدخل في شئون التعليم نوع من الاحتلال المباشر للحاضر والمستقبل . ويقتضي ذلك :

١ – أن يضع القائمون على تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر والمخططون لسياسته الواقع الاقتصادي للمجتمع المصري نصب أعينهم ؛ فلا توضع برامج للتطوير مفرطة في الطموح فيصعب استيعابها ، ولا يجوز ربط التمويل الحكومي بالتمويل من جانب الوكالات الخارجية ، وإنما تخصص ميزانية التعليم من الموازنة العامة للدولة لأهم مقومات التطوير ؛ فتضمن كفالة استمرار برامج تطوير التعليم العام حتى لو تغيرت الظروف .

---

[*] يمكن الاطلاع على تلك " الآليات المباشرة وغير المباشرة لترشيد الإنفاق التعليمي بقطاع التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية " من خلال الجدولين رقم ٤ ، ٥ بالإطار الميداني للدراسة الحالية .

٢ – أن تتعلم الحكومة المصرية – حالة تلقيها لمعونة ما – كيف ترفض البرامج التي تؤدي إلى عرقلة البرامج الجارية على أن تهيمن الشفافية والاحترام المتبادل على العلاقة بين الحكومة المصرية والمنظمات الممولة .

٣ – وجوب استقلالية برامج التمويل التعليمي ومصادره عن الارتباطات السياسية الدولية ؛ ضماناً للحد من الهيمنة والسيطرة الخارجية على التعليم ، وحتى يكتب لمخرجات التعليم بأن تكون موجهة نحو خدمات قطاعات – محددة مسبقاً – تتولى تمويل التعليم المتجه بدوره نحو هذه القطاعات باعتبارها المصب الدائم الذي يؤول التعليم إليه .

٤ – حتمية وجود حوار سياسي منسق بين الحكومة المصرية والمنظمات الأهلية المانحة شريطة أن تكون هناك ملكية للحكومة المصرية فيما يتعلق بعملية التطوير ونتائجها ومحاسبية للمستفيدين وشفافية فيما بينهم في كافة جوانب العملية التعليمية .

٥ – ضرورة فهم العون – التمويل – باعتباره التزاماً تعاقدياً بين طرفين يتم التفاوض حوله على أساس الثقة والاحترام المتبادلين ، مع الإدراك الكامل لمخاطر إحلال التمويل الخارجي محل التمويل المحلي أو القومي بدلاً من أن يعززه .

٦ – وجوب صياغة خطوط عامة لاستراتيجيات بديلة أكثر شمولاً تضمن – وبشكل أفضل – أن يؤدي العون المحلي والدولي إلى تحقيق نتائج إيجابية ملموسة في التعليم والتدريس داخل الفصل .

ثانياً : حتمية الاستجابة السياسية للنمو المطرد في الطلب الاجتماعي على التعليم ، مع تبصير صانعي القرار التربوي بالمخاطر الاقتصادية التي يمكن أن تنجم عن إغفال الاعتبارات الاقتصادية في سياسة الإنفاق التعليمي ، وتزويدهم بالحقائق الواقعية التي تساعدهم على التوفيق بين الاعتبارين الاقتصادي والسياسي للإنفاق على التعليم وتمويله . ويتطلب ذلك :

١ – أن يتولى رئيس الجمهورية (نفسه) الدعوة إلى : البحث عن صيغ جديدة للاكتتاب لصالح تمويل التعليم ، وجمع التبرعات وفرض الضرائب على المشروعات الاستثمارية وقبول الهبات وتحويل عائد ما يفرض جمعه من أموال لنقابات المعلمين وهيئات الشرطة لصالح تطوير التعليم ، على أن يقود سيادته (هو نفسه) حملة قومية مستمرة حتى يتم توفير التمويل اللازم لتطوير التعليم .

٢ – ألا تعتقد الحكومة أنهـــا قـــد أدت دورها (فلا تزال) الفجوة التمويليـــة واضحة بين المطلوب والمتاح ، ومثل هذا الأمر يتحقق حينما تتوقف الحكومة عن تضخيم حجم إنفاقها على التعليم (حتى لا تصدق نفسها) ، فمازالت توجـــد مدارس بحاجة إلى عمليات تطويـــر وصيانة.

٣ – أن يعطي التعليم قبل الجامعي في مصر أولوية تمويلية ، بحيث يتم توفير متطلباته من الموازنة العامة للدولة ، وبنفس القدر الذي توفر فيه الدولة التمويل اللازم للقوات المسلحة ، من منطلق أن التعليم الكفء هو خط الدفاع الأول عن مصر في عصر العولمة والاختراق الثقافي .

٤ – توظيف جميع وسائط الإعلام لبث الوعي القومي في نفوس جماهير الشعب المصري بأهمية وضرورة تقديم الدعم المالي والتمويلي للتعليم بدءاً من الأجور والرواتب وحتى التجهيزات والوسائط والتقنيات .

٥ – فرض نسبة ١% على الصادرات والواردات والمركبات العابرة للطرق السريعة ووقودها والمنتجات والخدمات وعلى الشركات الممولة للأدوات والتجهيزات الحكومية وعلى رسوم البناء والتشييد بعامة ، على أن تصدر القوانين والقرارات المنظمة لذلك .

٦ – دعوة الدول والمنظمات العربية للإسهام في إصلاح التعليم المصري ، إيماناً بكون التعليم المصري قد قاد بخريجيه ونظامه – الذي أخذت به الكثير من الدول العربية – ما حدث من صحوة تعليمية عربية في المشرق والمغرب العربي معاً .

ثالثاً : اتساع وتعميق النظرة إلي كل ما يرتبط بالتعليم من نواح سياسية واجتماعية واقتصادية وتعليمية – ابتداءً بما يتعلق بالمحيط الخارجي للمؤسسة التعليمية وحتي ما يدور داخل قاعات الدراسة بها – مع ضرورة تزويد المسئولين عن تطوير التعليم والمخططين لسياسته بالبيانات والإحصاءات التي توضح العلاقة بين الإنفاق العام على التعليم والأهداف الاقتصادية والاجتماعية المرجوة منه في ضوء الموارد المالية المتخصصة له.

ويقتضي ذلك :

١ – أن يصبح في برنامج كل مدرسة ولكل صف دراسي (مقرر تطبيقي) عن المؤسسة التعليمية وسوق العمل ، كأن تتبنى المدرسة أحد المشاريع الإنتاجية التي يحتاجها المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي المحيط بها وتخطط له من خلال رأس مال يقدم للمدرسة ويتم

تسديده تباعاً ، وتستثمر المدرسة العائد في توفير الحوافز والمكافآت لمعلمي الأنشطة والمجالات العملية بها .

٢ - بناء المنظومة القومية لضمان الجودة التعليمية والاعتماد المدرسي ، بتعزيز الروابط بين التعليم والعمل المنتج ، وتحسين الكفاءة الداخلية للإدارة المدرسية وبخاصة في صناعة واتخاذ قراراتها المرتبطة بترشيد النفقات التعليمية والإدارية ، مع ضرورة الفصل بين الدور التنفيذي والدور الفني والاستشاري لها على نطاق كل مدرسة .

٣ - أن يصبح لكل مدرسة (فنيـة) ولكل مجموع مدارس (ابتدائيـة) في قطاع واحد مزرعة إنتاجية خاصة بها تمثل أحد مصادر تمويلهـا ، بجانب الورش الإنتاجية التي يدرب من خلالهـا الطلاب والتلامـيذ وينتجون ، مع تزويد تلك المدارس بالأدوات والآلات والخامات التي تمكن الدارسين من الإنتـاج وفقاً لطبيعة المجتمع المحلي المحيط بكل مدرسة .

٤ - توجيه نظر المخططين لسياسة التعليم نحو العلاقة بين الإنفاق على مستوى التعليم ومستوى التشغيل ، وضرورة توزيع الموارد المالية على أنماط التعليم ذات العائد المرتفع ، بجانب تقدير الكلفة المستقبلية للتعليم بناء على الأسس المحددة لقيمة البدائل المستخدمة والعوائد المتوقعة منه ، مع وجوب الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة والتي تحقق مزيداً من العوائد الاستثمارية للطلاب ومدارسهم .

٥ - تمكين جميع الأطفال الملزمين من الحصول على تعليم ابتدائي فعال بحلول عام ٢٠١٠م ، مع حتمية إذابة أوجه التفاوت بين الجنسين في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي العام والفني بنوعياته بحلول عام ٢٠٠٥م ، وتحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع ، وتضييق الفجوة التعليمية بين الريف والحضر وبين ذوي الاحتياجات الخاصة والأسوياء ؛ وذلك دعماً لاعتبارات العدالة الاجتماعية وإيماناً بوجود الفروق الفردية حتى بين أبناء الجيل الواحد .

٦ - ضرورة تحويل عملية الشراكة المجتمعية من مجرد شعار إلى سلوك فعلي مسبوق بتغيير الاتجاه نحو وظيفية التعليم – ولا أقول أهميته ؛ إيماناً بعشق المواطن المصري الأزلي للتعليم والتعلم – وإنما توجيه التغيير نحو الأنماط التقليدية للتربية وإمكانية قبول الأفكار الجديدة انطلاقاً من أن التغيير هو الحقيقة الواحدة الثابتة في هذه الحياة .

رابعاً : تفعيل مفهوم الجودة التعليمية الشاملة في ترشيد الإنفاق على التعليم ، وذلك بتوظيف ما تقدمه الدولة من نفقات – التمويل الحكومي – لأجل تقديم أفضل خدمة تعليمية ، إيماناً بأن (تحقيق) المؤسسة التعليمية لأهدافها بأعلى كفاءة مرتبط (بتحديد) المواصفات المعيارية للعملية التعليمية . وتحقيق العمليتين معاً مرتبط بقدر ما تقدمه الدولة من تمويل. ويتطلب ذلك :

١ – إثراء قدرة مجالس الإدارات بمدارس التعليم العام لصناعة واتخاذ قرارات رشيدة لتوثيق الصلة فيما بين أطراف العملية التعليمية وهم (الدولة) بتقديمها للخدمات التعليمية بمستوى فعال ومناسب للمواطنين وبأقل تكلفة ممكنة ، (الأفراد) بالتزامهم بما عليهم مالياً وسلوكياً مع استعدادهم للمشاركة عند الاطمئنان على حسن توجيه النفقات الحكومية، (العاملون في القطاع التعليمي) بتحسين ظروف عملهم وحثهم على بذل أقصى جهد لتطوير العملية التعليمية.

٢ – حسن التحكم في النفقات التعليمية من خلال : التوظيف الأنسب لعناصر الإنفاق والقضاء على أوجه الإسراف والبعد عن التقييد ، وتحقيق التوازن بين التكاليف والعوائد ، وذلك باقتراح ما يلزم لترشيد الإنفاق في النظام التعليمي وتحديد أسعار ثابتة لكافة مدخلاته وعملياته .

٣ – الحد من الإنفاق على كل ما يزيد النفقات الجارية دون أن يقدم خدمة تعليمية جادة وبشكل مباشرة كتجهيز المكاتب ومعظم النفقات الجارية ، وتوجيه الإنفاق في مدارس التعليم العام بما يضمن منع الهدر في ميزانيتها .

٤ – القضاء على البطالة المقننة بين الإداريين والمعلمين في القطاع التعليمي وذلك بتصميم الخرائط التعليمية المتضمنة لتوزيع المدارس جغرافياً ، وعدد الفصول بكل مدرسة وحاجة كل مدرسة من المعلمين والإداريين مع حتمية الالتزام بتحقيق العدالة في كل وبما يضمن عدم تمركزهم في مدرسة بعينها دون أخرى .

٥ – إيجاد نظام حوافز فعال يربط بين مستوى الخدمة التعليمية والأجر ، بعيداً عن كونه استحقاقاً مكملاً للرواتب ، شريطة عدم ارتباطه بالمشاعر الإنسانية للرؤساء .

٦ – تطوير النظام التعليمي وفق أسس محاسبية سليمة تعظم العائد من التعليم مع الاستمرار على نفس المعدل في النفقات التعليمية .

٧ - حسن تنسيق وتوزيع ساعات اليوم الدراسي لتحقيق جميع الأهداف التعليمية بكافة جوانبها : المعرفية والمهارية والوجدانية ، والحد من مصادر الهدر في منظومة التعليم وضياع نفقاتها فيما لا يفيد .

٨ - توثيق الصلة بين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي لتفعيل دور التعليم في حياة الفرد ورقي المجتمع ، بجانب السعي الدءوب لضمان الارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ ؛ ومن ثم الحد من الفاقد في العملية التعليمية من خلال : الرسوب ، التسرب ، الانقطاع عن الدراسة.

خامساً : إعداد صيغة تعليمية (نصف خاصة) تشارك فيها الحكومة المصرية – من خلال وزارة التربية والتعليم – بالخبرة التعليمية والمناهج الدراسية والمعلمين ، ويشارك فيها القطاع الخاص بالأبنية والتجهيزات المدرسية ، ويتحمل الطلاب نفقات التعليم فيها عن ثمن المبنى المدرسي وتجهيزاته فحسب . ويقتضى ذلك .

١ - الحفاظ على المكاسب التعليمية المتاحة لأبناء المجتمع المصري إنطلاقاً من النصوص الدستورية التي تلتزم الدولة (بموجبها) بتوفير التعليم المجاني في مراحله الإلزامية ، مع إصدار قرارات لتنظيم وترشيد الاستفادة من هذه المجانية.

٢ - تعزيز مسئولية الدولة عن تنظيم وإدارة التعليم قبل الجامعي في مصر ، مع إمكانية إعادة تنظيم وتوجيه الجهاز الإداري والمالي في القطاع التعليمي بما يضمن تحقيق الاستقرار الإداري لكل مدرسة مع تزويدها بالخطط العملية للإنتاج .

٣ - فرض ضرائب بسيطة ومحددة على الخدمات التعليمية تحصل لصالح غير القادرين على تحمل نفقات التعليم في جميع المراحل الدراسية ولصيانة الأبنية التعليمية ، مع وجوب تحقيق التكامل بين النظام التعليمي والنظم : الاقتصادية والاجتماعية والرقابية السائدة في الدولة .

٤ - تحقيق التمويل الذاتي للمدارس من خلال : خصخصة خدمات الدعم وإيجاد المدرسة المنتجة، وإتاحة الفرصة للجهود الذاتية والعمل على تنظيمها وتحديد أوجه الإنفاق من هذه الجهود الذاتية .

٥ - تخفيض النفقات الإدارية للمدارس ، وذلك : بعدم ترك النفقات الجارية تحت سيطرة مديري المدارس ، وتفعيل الصيانة الدورية للأبنية المدرسية والأجهزة التعليمية ، على أن يوكل لجهات غير حكومية النهوض بمسئولية توفير الصيانة اللازمة .

٦ – حسن توظيف المبنى المدرسي على مدار العام (بأكمله) مع الأخذ في الاعتبار تفعيل عملية الترشيد في استغلاله واستهلاك مرافقه – المياه ، الكهرباء ، التليفون – والجدة في توظيف فراغاته لأكثر من مناسبة ، لضمان خفض النفقات وتحقيق أعلى كفاية أداء ممكنة للمبنى المدرسي .

٧ – إعادة تنظيم جدول رواتب العاملين في القطاع التعليمي وبخاصة المعلمين والإداريين مع حتمية الربط بين الكفايات المهنية والأكاديمية للمعلم ومؤهلاته وخبراته ومستوى أدائه وحجم الصف – من ناحية – ومستوى راتبه – من ناحية أخرى – ، وذلك لتشجيع المعلمين والإداريين على النمو العلمي والمهني وبذل الجهد والإخلاص في العمل داخل الصفوف المدرسية .

٨ – قبول تعيين أعداد من المعلمين حديثي الخبرة – من وقت لآخر – بمرتبات أقل مما يحصل عليه المعلمون القدامى ، مع زيادة أنصبتهم من الحصص الدراسية مقابل حوافز إضافية تقدم لهم .

وبعد أن قامت الدراسة الحالية بتحديد المصادر الرئيسة لتمويل التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية وأهم مشكلاته – والتي أجمعت معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية معاً على أن معظم مشكلات التعليم في مصر تعد صدى لمشكلات تمويله – ، بجانب التحليل الناقد لعلمية ترشيد الإنفاق التعليمي واتجاهاته وأبرز طرائقه – غير المباشرة والمباشرة – وما صاحب ذلك من تأكيد الدراسة الحالية على " أن ثمة صعوبات مازالت تواجه تمويل التعليم قبل الجامعي في مصر ، مما ترتب عليها قصور النفقات الموجهة للقطاع التعليمي دون تطويره وتحقيق أهدافه – من ناحية – وحتمت بدورها على ضرورة ترشيد الإنفاق على منظومة التعليم وجعله مطلباً رسمياً وجماهيرياً – من ناحية أخرى – " ؛ لذا جاء إجماع عينة الدراسة على أن : ما تضمنته الاستبانة بمحوريها : الأول والثاني من آليات غير مباشرة ومباشرة – على الترتيب – لترشيد الإنفاق في مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية تتناسب (وبدرجة عالية) والحد من بعض مشكلات تمويله ؛ مما أكد الحاجة لهذه الآليات وحتمية تفعيلها . وانتهت الدراسة ببيان متطلبات تفعيل تلك الآليات وذلك من خلال ما جاءت به من توصيات ومقترحات صيغت بناءً على ما أسفرت عنه هذه الدراسة – بإطاريها النظري والميداني – من نتائج أمكن التحقق منها .

ولأن الكمال لله وحده لا شريك له ، فالنقص والقصور محتملان في الدراسة العلمية ، ولربما انتاب القصور الدارسة الحالية لعدم تناولها " الشراكة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الرقابة الشعبية على التعليم والحد من مشكلات تمويله " . إلا أن الحدود العلمية للدراسة الحالية تبرر هذه المهنة . ولأجل ذلك تقترح الدراسة الحالية القيام بدراسات أخرى تتناول :

- الشراكة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الرقابة الشعبية على التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية .
- المدرسة التعاونية ومجالس الأمناء كصيغة لتفعيل التمويل الذاتي لمدارس التعليم قبل الجامعي – دراسة تحليلية ناقدة .
- تنمية المشاركة بين البيت والمدرسة والجمعيات الأهلية من التنظير إلى التطبيق .
- نمط الشراكة المجتمعية المطلوبة للحد من مشكلات تمويل التعليم .
- متطلبات تفعيل الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم .

وبوصول الدراسة الحالية إلى نهايتها ، وقبل أن يتركها الباحث لتكون ملكاً للبحث العلمي، يود أن يعترف بأنه قدم كل ما عنده من فكر وجهد في هذه الدراسة المتواضعة ، ليضعها – بكل صدق وصراحة ووضوح – أمام القائمين على تمويل التعليم والمخططين لسياسته بجمهورية مصر العربية ، مع إيمانه بأن في البحث والاجتهاد احتمالات الخطأ والصواب والنسيان ، ويرجو الباحث في النهاية أن ينال – على الأقل – ثواب الاجتهاد .

إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

صدق الله العظيم [سورة هود آية ٨٨]

قائمة المراجع

١- إبراهيم العيسوى : " ترشيد الاستهلاك الخاص في مصر " مصر المعاصرة ، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع ، القاهرة ، ١٩٨١م .

٢- أحمد إسماعيل حجي : المعونة الأمريكية للتعليم في مصر، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٩٢م .

٣- أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - ط٢- القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢م

٤- إكرام السيد غالب : " العائد الاقتصادي من التعليم الثانوي الصناعي في مصر " - دكتوراه - غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر ، ١٩٩٤م

٥- الغريب زاهر إسماعيل : " دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة حول إنشاء شبكة إنترنت بالجامعة وربطها بشبكة الإنترنت والصعوبات التي تحول دون إنشائها واستخدامها . التربية ، ع (٩١) ، ٢٠٠٠م، القاهرة - جامعة الأزهر .

٦- آمال العرباوي : " الاستثمار في التعليم وعوائده الاجتماعية - دراسة تحليلية" . مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، ع (٣٥) ، سبتمبر ١٩٩٧م .

٧- آمال العرباوي : " المتطلبات التنموية من تعليم الكبار في مصر في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية - دراسة تحليلية " التربية والتنمية ، ع (١٩) ، ٢٠٠٠م ، القاهرة ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية .

٨- تهاني محمود عبده النشار : " قياس ورقابة أداء المنشآت غير الهادفة لتحقيق الربح - إطار محاسبي مقترح " المجلة العلمية للتجارة والتمويل ، ع (٦) ، ١٩٩٦م ، كلية التجارة - جامعة طنطا .

٩- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري : لسان العرب . ج (١٢) ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، د . ت .

١٠- جمهورية مصر العربية : استراتيجية تطوير التعليم في مصر . وزارة التربية والتعليم - الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ١٩٨٧م .

١١- **جمهوريــة مصــر العربية** : وزارة التربية والتعليم – إحصاءات التعليم قبل الجامعي ٩٩/ ٢٠٠٠م ، ٢٠٠٠/٢٠٠١م الإدارة العامــة للمعلومــات والحاســب الآلي ، ٢٠٠١م .

١٢- **جمهوريــة مصــر العربــية** : المعايير القومية للتعليم فى مصر – المجلد الأول – وزارة التربية والتعليم مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٣م .

١٣- **جودت الملط** : " تقرير الجهاز المركزي للمحاسبات عن نتائج التنفيذ الفعلي للموازنة العامة للدولــة ٢٠٠١م/٢٠٠٢م ". القاهرة ، الجهاز المركزي للمحاسبات ، مارس ٢٠٠٣م .

١٤- **حامد عمار** : التنمية البشرية في الوطن العربي – الإحصاءات والوثائق، ج (٢)، القاهرة ، دار سيناء للنشر ، ١٩٩٢م .

١٥- **حامد عمار** : " من همومنا التربوية والثقافية " دراسات في التربية والثقافة ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٧م .

١٦- **حســان محمد حسان** : " مصادر إضافية لتمويل التعليم العالمي " مؤتمر التعليم العالي في الوطــن العربي في ضوء متغيرات العصر، كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ، ديسمبر ١٩٩٨م .

١٧- **حســن صــبحي حسن مصطفى** : " أثر تكلفة الدروس الخصوصية على العائد الخاص من الاســتثمار فــي التعليم " المؤتمر السنوي السابع إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م . كلية التجارة – جامعة عين شمس.

١٨- **حسن أبو بكر فريد العولقي** : تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم " تمويل التعليم وسبل تنميته في الدول الأعضاء " مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ١٩٩٨م .

١٩- **حســين كامل بهاء الدين** : الجامعات المصرية وقضايا العصر ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥م .

٢٠- **حسين كامل بهاء الدين** : التعليم والمستقبل . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧م .

٢١- **خلف محمد البحيري** : " النفقات المهيمنة للمعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج " المجلة التربوية ، ع (١٥) كلية التربية بسوهاج ، ٢٠٠٠م .

٢٢- **ديـنا جلال إبراهيم** : " المعونة الأمريكية لمن ؛ مصر أم أمريكا ؟ " الكتاب رقم (١٠) من سلسـلة كـتاب الأهرام الاقتصادي ، ديسمبر ١٩٨٨م ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة .

٢٣- **رمسـيس ناشد حنا ألبرت** : " الزلازل والأبنية التعليمية " المؤتمر السنوي السابع – إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م ، مرجع سابق .

٢٤- **سـامية مصطفى كامل** : " الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي في مصر – دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة " . دكتوراه – غير منشورة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة ، ١٩٩٠م .

٢٥- **سـعد خلـيفة عـبد الكريم** : " أثر استخدام الإنترنت على تنمية مهارات الاتصال العلمي الإلكترونـي لدى معلمي العلوم والرياضيات " مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٢٠٠٢ ، أسيوط ، كلية التربية .

٢٦- **سـعيد إسماعيل على** : " إنهم يخربون التعليم " الكتاب رقم (٩) من سلسلة كتاب الأهالي ، ١٩٨٥م ، القاهرة .

٢٧- **سعيد إسماعيل على** : دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩م .

٢٨- **سـمير إسـحاق وحسين جمال** : " إعادة النظر في المعونة الأمريكية – مدخل القطاع وما يتضـمنه تجـاه المسـاندة الفنية – الصندوق الاجتماعي للتنمية في مصر " مستقبليات، مكتب التربية الدولي، جنيف، م(٢٠) ، ع (٤)، ديسمبر ٢٠٠٠م.

٢٩- **شكري عباس حلمي ومحمد جمال نوير** : تعليم الكبار – دراسات في التعليم غير النظامي فـي إطـار نظـام متكامل للتعليم المستمر ، ط٢، القاهرة ، مكتبة وهبه ، ١٩٩٨م .

٣٠- **شـكري عـباس وآخـرون** : "اقتصاديات التعليم الجامعي في مصر" . ورقة عمل مقدمة للمجلس الأعلى للجامعات ، د . ت.

٣١- **شـوقي ضـيف** : المعجم الوجيز ، القاهرة – مجمع اللغة العربية ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢م .

٣٢- **صفوت فرج** : الإحصاء في علم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م .

٣٣- **صلاح الدين المتولي** : " التعليم المصري والقروض الأجنبية – دراسة تقويمية في توظيف القـروض والمعونـات الأجنبية في تطوير التعليم في مصر " كتاب الأهرام الاقتصادي ، ع (٨٩) ، يونيو ١٩٩٥م .

٣٤- **ضياء الدين زاهر** : " تأملات في مسألة المشاركة الشعبية في التعليم" . دراسات تربوية ، م (٧) ، ج (٤٥) ، ١٩٩٢م ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

٣٥- **عـادل غنـيم** : النموذج المصري لرأسمالية الدولة التابعة ، القاهرة ، جامعة الأمم المتحدة ودار المستقبل العربي ، ١٩٨٦م .

٣٦- **عـبد الرحمن بن أحمد محمد الصائغ** : " التقييم الاقتصادي للبرامج وأوجه الإفادة منه في قياس كفاءة وفعالية القطاع التعليمي " دراسات تربوية ، م (٨) ، ج (٥٣) ، ١٩٩٣م .

٣٧- **عـبد اللطيف محمود أحمد** : " تنويع مصادر تمويل التعليم – دراسة مقارنة " ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٩٣م .

٣٨- **عـبد الله بـن عمر النجار** : " واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل" ، مجلة مركز البحوث التربوية ، ع (١٩) ، ٢٠٠١ ، قطر – جامعة قطر .

٣٩- **عبد الله عيد الدايم** : " دور التعليم العالي الخاص في تجديد التعليم العالي " – ورقة عمل – مقدمـة إلى المؤتمر التربوي الثاني : خصخصة التعليم العالي والجامعي ، ٢٣-٢٥ أكـتوبر ٢٠٠٠م ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

٤٠- **عـبد الله محمـد عـبد النعـيم** : التكاليف – القياس الفعلي ، ط (٧) ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤م .

٤١- عـبده حسـين شطا : " نحو تطوير أفضل في المحاسبة الحكومية " الدراسات والبحوث التجارية ، ع (٢) ، ١٩٩٨ ، كلية التجارة – جامعة الزقازيق .

٤٢- عدنـان بـدران : رأس المال البشري والإدارة بالجودة ، استراتيجيات عصر العولمة في التعلـيم والعـالم العربـي – تحديـات الألفية الثالثة. من منشورات مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، أبو ظبي ، ٢٠٠٠م .

٤٣- عـزت عـبد الموجـود : " من قضايا إدارة وتمويل التعليم مع إشارة خاصة إلى جامعات الخليج " – ورقة عمل – مقدمة إلى الندوة العالمية للتعليم العالي ، الدوحة – قطر ، ١٩٩٩م .

٤٤- على الحوت : " التعليم العالي في الوطن العربي – بدائل اختيارات التنمية في عالم متغير " الفكر العربي ، ع (٨٩) ، السنة العشرون ، خريف ١٩٩٩م .

٤٥- على السلمي : الإدارة المصرية – رؤية جديدة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤م.

٤٦- عمـاد محمـد عطيه : " قضية مجانية التعليم وتمويله في مصر " مؤتمر قضية التعليم في مصـر – الإصـلاح والـتطوير ، ١٣-١٥/٧/١٩٩٠م ، أسيوط – جامعة أسيوط .

٤٧- غادة عبد القادر البان : " قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم مع التطبيق على الجمهورية العربية السورية". دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩٧م .

٤٨- فايـزة محمـد حسـن أخضر : " اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية " ، دكتوراة غير منشورة – كلية التجارة – جامعة عين شمس ، ١٩٩٤م .

٤٩- فـريد راغب النجار : تنمية المهارات القيادية في منظمات التربية والتعليم ، الإسكندرية ، المكتبة المصرية ، ٢٠٠١م .

٥٠- فـريد راغـب النجار : " إعادة هندسة التعليم للتنمية المستدامة – التعليم للإنتاج والفاعلية الإنسانية " المؤتمر السنوي السابع ، إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢، وحدة بحوث الأزمات ، كلية التجارة – جامعة عين شمس .

٥١- **فريد راغب النجار وزميلاه** : " الأزمات المالية في المنظومة التعليمية " ، المؤتمر السنوي السابع ، إدارة الأزمة التعليمية في مصر ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م ، المرجع السابق .

٥٣- **فؤاد أحمد حلمي وآخرون** : تمويل التعليم الأساسي في مصر – رؤية مستقبلية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٩١م .

٥٣- **فؤاد البهي السيد** : علم النفس وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٩٧٨م .

٥٤- **فوزية العشماوي** : " الحوار بين الحضارات وقضايا العصر – العولمة وآثارها على الخصوصيات الثقافية " الاجتهاد ، ع (٥٢: ٥٣) ، السنة (١٣) خريف / شتاء ٢٠٠١/٢٠٠٢م ، بيروت ، دار الاجتهاد .

٥٥- **كمال حسني بيومي** : " توجهات سياسات تمويل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوي وإمكانية الإفادة في جمهورية مصر العربية " مستقبل التربية العربية ، م (٣) ، ع (٩ ، ١٠) ، يناير / إبريل ١٩٩٧م ، القاهرة ، المركز العربي للتنمية .

٥٦- **ماجد بدر وآخرون** : تمويل التعليم ما قبل الجامعي في الأردن والحلول المقترحة . وزارة التربية والتعليم ، عمان – الأردن ، ١٩٩١م .

٥٧- **محمد أحمد الرشيد** : " التربية ومستقبل الأمة العربية " : عالم الفكر ، م (١٩) ، ع (٢) ، الكويت ، ١٩٩٥م .

٥٨- **محمد أحمد سراج وعلى جمعه محمد** : وسائل بن نجيم الاقتصادية المسماة بالرسائل الربانية في مذهب الحنفية ، القاهرة ، دار السلام للطباعة ، ١٩٩٩م .

٥٩- **محمد حسنى مبارك** : " من خطاب رئيس الجمهورية أمام الجلسة المشتركة لمجلسى الشعب والشورى بتاريخ ١٩٩٧/١١/٢٥م . نقلاً عن : وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – التعليم المصري في مجتمع المعرفة ، القاهرة، مطابع الوزارة – قطاع الكتب ، ٢٠٠٣م .

٦٠- محمــد حسني مبارك : " من خطاب رئيس الجمهورية في المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطنــي الديمقراطــي" بتاريخ ٢٠٠٣/٣/٢٩م . نقلاً عن : وزارة التربية والتعلــيم: مــبارك والتعليم- التعليم المصري في مجتمع المعرفة، المرجع السابق .

٦١- محمــد الأصــمعي محــروس : " الحوار المطلوب في توظيف دراسات التكلفة والعائد في تحســين نوعية التعليم " المجلة التربوية ، ع (١٦) ، ٢٠٠١م ، سوهاج – كلية التربية بسوهاج .

٦٢- محمــد بــن أبي بكر بن عبد القادر الرازي : مختار الصحاح . ط (٦) ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٠م .

٦٣- محمــد فــؤاد عــبد الباقي : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الريان للتراث ، ١٩٨٧م .

٦٤- محمــد سيف الدين فهمي : " تطور تمويل التعليم في مصر " – ورقة عمل – مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني خصخصة التعليم العالي والجامعي ٢٣-٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠م ، مرجع سابق .

٦٥- محمــد متولي غنيمة : الوضع الراهن واحتمالات المستقبل – القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦م .

٦٦- محمــد نشأت فؤاد : " ترشيد الإنفاق على العمالة في شركة الوجه القبلي للغزل والنسيج " المجلــة العلمية للتجارة والتمويل، ع (٥) ، أسيوط ، كلية التجارة بأسيوط ، ١٩٩٧ .

٦٧- محمد نعمان نوفل : " بعض الآثار المتوقعة لسياسة التكيف الهيكلي على التعليم " ، المجلة المصــرية للتنمــية والتخطيط ، مج (٣) ، ع (١) ، يونيو ١٩٩٥م ، معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥م .

٦٨- محمــد يحــيى عويــس : المشاكل الاقتصادية المعاصرة . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر ، ١٩٧٧م .

٦٩- محمد يوسف حسن : " أنموذج مقترح لرواتب العاملين في مجال التعليم بالوطن العربي "، الكتاب السنوي للتربية وعلم النفس – دراسات في اقتصاديات التعليم وتخطيطه ، م (١٦) ، ١٩٩٠م ، القاهرة .

٧٠- محمود السيد عباس : "العائد الاقتصادي من المعاهد الفنية التجارية المتوسطة في مصر "، دكتوراه – غير منشورة – كلية التربية بسوهاج ، ١٩٩٥م .

٧١- محمود عباس عابدين : علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٠م.

٧٢- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام : التقرير الاستراتيجي العربي، القاهرة ، المركز ، ١٩٩١م .

٧٣- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام : التقرير الاستراتيجي العربي، القاهرة ، المركز ، ١٩٩٣ .

٧٤- مشروع مبارك القومي : إنجازات التعليم في ثلاث سنوات . القاهرة ، مطابع روزاليوسف الجديدة ، ١٩٩٥م .

٧٥- مصطفى حسين سليمان وأخرون : المعاملات الإسلامية في الإسلام ، عمان ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠م .

٧٦- مصطفى عبد القادرة زيادة وآخرون : تمويل التعليم في مصر – الإشكاليات والتصورات البديلة . القاهرة ، مركز البحوث العربية للدراسات العربية والأفريقية والتوثيق ، ١٩٩٩م .

٧٧- معهد التخطيط القومي : تقرير التنمية البشرية ١٩٩٢م/ ١٩٩٣م . القاهرة ، مطابع الأهرام، ١٩٩٤ .

٧٨- معهد التخطيط القومي : تقرير التنمية البشرية ١٩٩٤م/ ١٩٩٥م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ١٩٩٦م .

٧٩- معهد التخطيط القومي : تقرير وزارة الاقتصاد الصادر عام ١٩٩٨م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠م .

٨٠- **معهــد التخطــيط القومي** : تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨م / ١٩٩٩م . القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠م .

٨١- **معهد التخطيط القومي** : تقارير التنمية البشرية ١٩٩٥/١٩٩٤م ، ١٩٩٦/١٩٩٥م ، ١٩٩٨/ ١٩٩٩م. القاهرة ، مطابع الأهرام ، ٢٠٠٠م .

٨٢- **معهد التخطيط القومي** : تقارير التنمية البشرية ٢٠٠٢/٢٠٠١م ، القاهرة ، مطابع الأهرام، ٢٠٠٢م .

٨٣- **منى شقير** : " الواقع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين " بحيث منشور في : الواقع العربي وتحديات قرن جديد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، عمان ، ١٩٩٩م .

٨٤- من أهم المؤتمرات العربية التي أوصت بضرورة مراجعة العلاقة بين تطوير التعليم ونظم ومصادر تمويله :

- **مؤتمــر الجمعــية المصرية للاقتصاد السياسي والتشريع والإحصاء** : التنمية والعلاقات الاقتصادية الدولية . المؤتمر العلمي الأول للاقتصاديين المصريين ٢٥-٢٧ مارس ، ١٩٧٦م ، القاهرة .
- **مؤتمــر الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والتشريع والإحصاء** : نحو اقتصاد مصري يعتمد على الذات . المؤتمر العلمي السنوي السادس للاقتصاديين المصريين ٢٦-٢٨ مارس ١٩٨١م ، القاهرة .
- **مركــز الدراســات والــبحوث السياسية بجامعة القاهرة** : مصر وتحديات التسعينيات . المؤتمر العلمي السنوي الثالث للبحوث السياسية ، ١٩٩١م ، القاهرة .
- **مؤتمر رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة المنصورة** : السياسات التعليمــية فــي الوطــن العربي. المؤتمر الثاني عشر للرابطة ٧-٩ يوليو ١٩٩٢م .
- **مؤتمــر جامعــة المنوفية** : التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين . والــذي نظمــته جامعــة المنوفية خلال الفترة من ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦م . مركز إعداد القادة ، القاهرة .

- مؤتمـــر كلـــية التجارة ببنها – جامعة الزقازيق : إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعـــي . المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التجارة ببنها ١١-١٢ مايو ١٩٩٧م ، جامعة الزقازيق .
- الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية : المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الثالثة والثلاثين تحت عنوان إدارة وتمويل التعليم العالي ١٣-١٥ محرم ١٤٢١هـ الموافق ١٧-١٩ أبريل ٢٠٠٠م ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، المملكة الأردنية الهاشمية .
- جامعـــة الســـلطان قابوس : المؤتمر التربوي الثاني خصخصة التعليم الجامعي ٢٥-٢٧ رجب ١٤٢١هـ الموافق ٢٣-٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠م . كلية التربية – جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.
- مؤتمـــر وحـــدة الأســـتاذ الدكتور محمد رشاد الحملاوي لبحوث الأزمات : إدارة الأزمة التعليمـــية في مصر . المؤتمر السنوي السابع ، ٢٦ أكتوبر ٢٠٠٢م . كلية التجارة – جامعة عين شمس

٨٥- ميراندا زغلول : " عجز الموازنة العامة للدولة وزيادة تمويل الاستثمارات البيئية الأساسية فـــي ج . م . ع " المجلـــة المصرية للتنمية والتخطيط ، م (٣) ، ع (١) ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي ، ١٩٩٥م .

٨٦- نـــادر فرجانـــي : " مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية " المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، اليونسكو ، ١٩٩٨م .

٨٧- ناهد على شاذلي : " دور التعليم الجامعي في مواجهة تحديات التنمية لمجتمع القرن الحادي والعشـــرين " . التربـــية والتنمية ، ع (١٨) ، ١٩٩٩م ، القاهرة ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية.

٨٨- نبـــيل عبد الخالق متولي : " دور المشاركة الشعبية في تمويل التعليم المصري " ، مستقبل التربـــية العربية ، م (٧) ، مج (٢٠) ، ٢٠٠١م ، القاهرة ، المركز العربي للتنمية .

٨٩- وزارة التخطيط : تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي العام ١٩٩٢/١٩٩٣م . العام الأول للخطة الخمسية الثالثة ١٩٩٢/١٩٩٦م . القاهرة ، وزارة التخطيط ، ١٩٩٦م .

٩٠- وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي – إنجازات التعليم في عامين . القاهرة ، مطابع روزاليوسف ، ١٩٩٣م.

٩١- وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم ١٨٧ لعام ١٩٩٣م والصادر بشأن " الرسوم الدراسية على الطلاب في التعليم " . القاهرة ، مطبوعات الوزارة ١٩٩٣م .

٩٢- وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للموازنة : ميزانية التعليم في سنوات مختلفة . القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ١٩٩٨م .

٩٣- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – إنجازات وطموحات على مشارف ألفية جديدة . القاهرة ، مطبعة الوزارة ، قطاع الكتب ، ٢٠٠١م .

٩٤- وزارة التربية والتعليم : " الإدارة العامة للموازنة " – ميزانية التعليم في سنوات مختلفة . القاهرة ، مطبعة الوزارة ، ٢٠٠٤م .

٩٥- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم المصري في مجتمع المعرفة . القاهرة ، مطبعة الوزارة – قطاع الكتب ، ٢٠٠٣م .

٩٦- وزير التعليم والبحث العلمي : ملامح رئيسية في سياسة البحث العلمي . تقرير مقدم إلى مجلس الوزراء ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

٩٧- يوسف خليفة غراب : " إشكاليات الدعم التمويلي للتعليم المصري في ضوء الاتجاهات الدولية الحديثة " مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، أغسطس ٢٠٠٢م .

98- **American Chamber of Commerce.,** "Egypt. The stable emerging market A Report on the Egyptian economy with especial focus on the financial market", Cairo, American chamber of Commerce, 1999. A.

99- **Arica, Gustavo & Others.,** *Education Fiance and Education Reform,* North Carolina: NC. Center for International Development, 1997.

100- **Barent, W. Steven.,** "Age- 27 Benefit- cost Analysis of High- Scope p.rry Preschool program", Michigan: High/ Scope _Educational Research Foundation_, 1996.

101- **Bary, M.,** "Community Financing of Education, the forum for advancing Basic and literacy", Cambridge, Mass: HTLD. April, 1993.

102- **Bentley, Trevorr, j.,** _Practical cost Reduction,_ London: MC. Graw Hill Book, Co. 1998.

103- **Carpenter, John, C.,** "Development of A structural Equation model to identify the relationship Between Expenditures and student performance in Texas public High school" _D.A.I. Vol. (61) No. (19),_ 2001.

104- **Champers, Jay, G & Others.,** _What are we spending on special Education in the U.S._ California- American institutes for Research in the Behavioral sciences, 1999.

105- **Chan, Lionel.,** "School- Based Budgeting: A cost- Benefit model", California: _Eric. E.D. (422628)._ 1997.

106- **Cheng, Yin Cheong.,** _School Effectiveness and School- Based management_, London: the falmer, Press, 1997.

107- **Datt, Rudder.,** _Study of cost of Distance Education institute with Different size classes in India,_ Newdelhi: National Anst, of Education planning and Administration, 1995.

108- **Davis, Kristin.,** _How to act saving for colleges,_ Washington: kiplinger's personal finance Magazine, 1999.

109- **Douglas, patrica, P.,** _Governmental and Non profit A ccounting, theory and practice,_ 2nd Edition, N. Y: Harcourt Brace & Co. 1995.

110- **Egypt,** _Business monitor International_, London, 1998.

111- **Egypt,** _Ministry of Economy,_ A land of opportunity Cairo, Government of Egypt, 1998.

112- **Elimu.,** _Provision for Education for all in Ghana,_ Ghana, Action, and Ghana, 2002.

113- **Farag Iman.,** _High Education in Egypt, the Real politic of privatization International,_ Higher Education, Winter 2000.

114- **Fay, mason.,** " privatization of school support services, "<u>*D.A.I. Vol (59), No (7),*</u> 1998.

115- **Femandez, Requal & Regerson, Richard.,** " The Determinates of public Education Expenditures", <u>*Journal of Education Finance,*</u> Vol. (27), No (1), 2001.

116- **Fergany, N.,** <u>*Baseline information to plan for Universal Access to primary Education in Egypt.*</u> "Trends in the extent of Access to primary Education by gender, governorates and rura/ Urban residence." Cairo, Al- Mishrat Center for research and training, 1996.

117- **Fiszbein, Arial & pascharopoulos George.,** "A cost Benefit Analysis of Educational investment for planning in venzeuela." <u>*Economics of Education,*</u> Vol. (12), No. (4), Washington, 1993.

118- **Gershberg, A. & Schuerman, T.,** "Public Education. Expenditures and welfare in Mexico", <u>*Economics of Education Review,*</u> vol. (20). No. (1), 2001.

119- **Gonde, Peggy.,** <u>*Cutting costs: Successful ways to Reduce school Expenditure,*</u> Virginia: National school public Relations Association, 1999.

120- **Habte, A.,** "The Future of International Aid to Education: A personal reflection", In: King, K. Buchert, L., (eds). <u>*Changing International Aid to Education: global patterns and national contexts,*</u> Paris, UNESCO. NORRAG, 1999.

121- **Hadderman, Margaret.,** <u>*School productivity*</u> Washington: Office of Educational Research and improvement, 1998.

122- **Hans, H. Janny.,** <u>*Cost Accounting in Higher Education,*</u> Washingtom: National Association of Colleges, 1995.

123- **Harold, Wenglinsky.,** "When money Matters: How Education Expenditures improve student performance and they Don't. A policy information perspective", <u>*ERIC. No. 412271,*</u> 1997.

124- **Institute of National planning (INP).,** <u>*Egypt human development Report To UNDP.*</u> Cairo, (UNDP), 1996.

125- **Kahm, Peter, H.,** _Relations Between obligatory and Discretionary Morality_, New Orieans: Society for Research in Human development, 1998.

126- **Lawton, Stephen, B.,** "Trends in Canadian Education Expenditures", _Journal of Education Fiance_, Vol. (24), No. (2), 1993.

127- **Martin, Brosington, D.,** "The Relationship Between Houseprices and school quality", _D.A.I. Vol. (58), No. (3)_, 1997.

128- **Miles, Barbara & Zimmerman, Dinnis.,** "Reducing Costs and improving Efficiency in the students loan program", _National Tax Journal_, Vol. (10), No (3). 1997.

129- **Moche, Joane Spiers.,** "Moche CAPE formula", Paper presented at _the Annual international convention of the council for Exceptional children (73)_ Virginia: CPC. 1995.

130- **Mortera, Fernando.,** "Distance Education in the Educational system of Mexico", Paper presented at _The Annual Distance Education Conference_, Texas, 1998, ED (415426).

131- **Muta, Hiromitsu & Others.,** "The Effectiveness of low cost tele lecturing", _Staff and Educational Development International_, Vol. (1), No. (2), 1997.

132- **Nagamine Takuo.,** "Socio- political, Economic, and Demographic factor Affecting the level of Governmental Expenditures for public Education in Japan", _D.A.I. vol. (58), No. (5)_, 1997.

133- **National center for Education statistics.,** _International Education Indicators_, New Jersey- NCES-. 1998.

134- **National Education Association.,** _The cost of Exellene federal funding_, Washington: N.E.A. 1991.

135- **Pacharopoulos, George, & Others.,** "Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy options" The world Bank, _Eric, No. E.D.Z 81800_.

136- **Pahler, Arnold, J & Joseph, E.Mari.,** _Advanced Accounting, Concepts and Practice._ 6th Edition. Florida Harcourt Brace & Co. 1997.

137- **Parrish, Thomas, B.,** _Special Education in Onera of school Reform_, Washington: Fedral Resource center for special Education, 1997.

138- **Press, Harlod, L.,** _Cost and consequences._ Canada: New foundland and Labrador Department of Education, 1992.

139- **Pritchett, Lant & Filmer Deon.,** "What Education production function. Really show" _Economics of Education Review,_ Vol. (18), No. (2), 1999.

140- **Rohlen, Thomas, P.,** " Differences That make A Differences: Explaining, Japan's Success", _Educational Policy,_ Vol. (9), No. (2). 1995.

141- **Rouchdy Assaad, M.,** " poverty and poverty alleviation strategies in Egypt", _A report submitted to the ford fundation in Egypt._ Cairo, ford. Fundation, 1998.

142- **Serge, Peano.,** "The financing of Education systems, International Commission of Education for the twenty- first century, first session", Paris, France, March 2-4, 1993, _Eric, No: ED 405140._

143- **Social Fund for Development (SFD),** _Social action programs and poverty alleviation,_ Cairo, 1995, 1996, 1997, 1998, A.B.

144- **Schuller, Tom.,** _The changing University,_ Buckingham: SRHE & open University press, 1995.

145- **Sieike Catherine, C.,** _Finance Reform: more money, More Saving,_ Montreal: The American Education Research Association, 1999.

146- **Singh, H. M.,** _Fundamentals Of Educational management,_ Newdelhi: Vikas publishing, 1995.

147- **Snow, Gandon, Clyde.,** "A Comparison of Special Education Expenditures Between wealthy and Poor Pennsylvania school Districts after 1991 Funding Regulation", D.A.I. Vol. (61), No (10), 2001.

148- **Stein, Ronald, H.,** "Impact of Fedral intervention on Higher Education", _Research in Higher Education,_ Vol. (19). No. (1). 1999.

149- **Stout, Rebert.,** "Analysis of school- level Expenditures", _D.A.I, Vol. (59) No. (3),_ 1998.

150- **Terry Whitney & Others.,** " The Relationships Btween Expenditure and Student Achievement", *Eric. No. E.D. 412600,* 1996.

151- **William, D. Maury.,** "The Hidden Cost of Education, Minnesoto", E.D. 376158, 1994.

152- **World Bank,** *Staff appraisal Report, Arab Republic Of Egypt,* "Social fund project" Washington, D.C, World Bank, 1991.

153- **World Bank.,** *Egypt in the global economy,* Washington, D.C. World Bank, 1998.

154- **World Bank.,** Education Enhancement program project.,"http://www.worldbank.org. 2000.

155- **World Bank.,** "Secondary Education Enhancement project," http://www.worldbank.org. 2000

156- **World Bank,** *Social Fund for Development* (SFD). Washington, D.C. World Bank 2001.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة الخبراء المحكمين من الأساتذة والأساتذة المساعدين (*) بكليات التربية – جامعة : عين شمس والإسكندرية والمنصورة وطنطا (**)

م	الاســـــــم	الدرجة العلمية والوظيفة
١	أ . د . إسماعيل محمد دياب	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية
٢	أ . د . الهلالي الشربيني الهلالي	أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
٣	أ . د . توردي مرقص حنا	أستاذ أصول التربية بكلية التربية – جامعة المنصورة
٤	أ . د . سمير عبد الوهاب الخويت	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة طنطا
٥	أ . د . عبد الجواد السيد بكر	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا
٦	أ . د عبد الغني عبود	أستاذ – متفرغ – بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة عين شمس
٧	أ . د . عرفات عبد العزيز سليمان	أستاذ – غير متفرغ – التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس
٨	أ . د . مهنى محمد غنايم	أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية – جامعة المنصورة
٩	أ . د . منير محمد حربي	أستاذ أصول التربية بكلية التربية – جامعة طنطا
١٠	أ . د . هادية رشاد أبو كليلة	أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة
١١	أ م . د . حميدة عبد العزيز إبراهيم	أستاذ مساعد ورئيس قسم أصول التربية – بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية
١٢	أ م . د . رضا احمد إبراهيم	أستاذ مساعد – متفرغ– بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية – جامعة عين شمس
١٣	أ م . د . صلاح الدين المتبولي	أستاذ مساعد ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية بدمياط
١٤	أ م . د طاهر أحمد الغنام	أستاذ مساعد – متفرغ – أصول التربية بكلية التربية – جامعة المنصورة
١٥	أ م . د . فتحي درويش عشيبة	أستاذ مساعد أصول التربية بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية

(*) يتوجه الباحث إلى هذه النخبة الثقات من خبراء التربية في الجامعات المصرية (من عينة الدراسة الحالية) إثر اهتمامهم باستجلاء أرائهم حيال ما تضمنته أداة الدراسة من آليات لترشيد الإنفاق التعليمي وتحديد مدى مناسبتها والحد من مشكلات تمويل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية .

(**) تم ترتيب أسماء هؤلاء الخبراء أبجدياً داخل نطاق كل فئة من فئتي عينة الدراسة (الأساتذة ، الأساتذة المساعدين) .

معايير التنظير فى البحوث الأمبريقية
رؤية مستقبلية لبحوث أصول التربية



د. سامية السعيد بغاغو (*)

❖ مقدمة :

لا تــزال الآثـــار والتداعيات المتواصلة والمتراكمة للعولمة، تلقى على المشتغلين بالعلوم الاجتماعـــية والـــتربوية المـــزيد من التساؤلات والإشكاليات النظرية والمنهجية، والمهام البحثية الجديدة، مطالبة إياها بما تحوزه من قدرات تنظيرية، ورؤى كلية شاملة، أن توفر رصيدا نظريا ومعرفيا يوجه تلك العلوم إلى دور أكثر فعالية.

وإذا كانـــت مـــراجعات الرصيد النظرى والمنهجى للعلوم الاجتماعية والتربوية قد أكدت الحاجـــة إلى تقويم شامل لهذا الرصيد، فهى فى الوقت نفسه تطالب بدور أكثر فاعلية لهذه العلوم فى صياغة نماذج وآليات التغير التنموى المخطط فى اتجاه استدامة نماذج تلك التنمية وتنافسيتها، وتصـــحيح اغـــتراب مشـــروعاتها وبـــرامجها عن طريق اللحظات الحضارية، ولحظات تطور المجـــتمعات الإنسانية، وجعل تلك التنمية أكثر ديمقراطية، وعدالة ومساهمة فى التنوع الإنسانى الخلاق (٢٧: ٥)(**) .

مـــن هـــذا المـــنطلق، فالمجـــتمع، كل مجتمع يحتاج إلى الوثوق فى كفاية الفكر التربوى وواقعيـــته، باعتباره فكرا ينتمى إلى مجال العلوم الاجتماعية، وله جانبه التنظيرى والتطبيقى فى ذات الوقـــت. ومـــن هنا يحتاج مجتمعنا إلى بحث تربوى يلبى حاجته الدائمة إلى زيادة الفعالية، وزيادة الكفاءة .

والتربـــية مدعـــوة فى هذا السياق للإجابة عن عدد من الأسئلة الجوهرية التى يستند اليها البحـــث، التربوى العلمى، والذى يسهم بدوره فى ترشيد سعى المجتمع لمواكبة متغيرات العصر،

(*) أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية – جامعة طنطا.

(**) الرقم الأول يدل على المرجع، والثانى على رقم الصفحة.

أســئلة من قبيل : ماذا تأخذ التربيــة ؟ ماذا تــدع ؟ إلى أى حد توافــق أو تحايد أو تعارض ؟ وما الأنسب ؟ وما الأمثل ؟ ما الأولويات... الخ .

وبــرغم أهمــية البحــث التربوى وضرورته ، فإن الأزمة فى البحث التربوى بيننا قائمة بجوانبها المتمثلة فى أزمة الطلب وأزمة الإعداد ، وأزمة الأخلاقيات، وأزمة الآليات . فالمجتمع بحاجــة إلــى البحــث التربوى ولكن لا يطلبه ، كما أن هناك قصوراً فى إعداد البحث التربوى والباحــث الــتربوى ، وهــناك أزمة أخلاقية حقيقية متمثلة فى التهاون ، والتمويه ، والعجلة ، والمنفعة فى البحث التربوى ، وهناك أزمة فى منهج البحث وآلياته ، وهناك أزمة فى فلسفة العلم عــند المفكر التربوى ، وفلسفة المنهج عند الباحث التربوى ، أى توجد أزمة فى الفكر التربوى عامة (٢٢ : ٣٨) .

ولقــد شــاعت فــى الآونة الأخيرة الأبحاث الأمبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزئى، فى صورة متغيرات وعلاقات إحصائية، أو فى صورة مدخلات ومخــرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الــربط بيــن البحوث التربوية، وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى، وأصبحت هذه الأبحاث تضفى شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل، كما هى سائدة فى الرسائل الجامعية للماجســتير والدكــتوراه، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس، وأبحاث مراكز البحوث التربوية، فى الوقت الذى يُشاهَد فيه تراجع بحوث فلسفة التربية، والتاريخ، والبحوث المقارنة ذلك أن أهدافها ليســت مرتــبطة ارتباطاً مباشرا بتحسين العملية التربوية، كما أنها لا تهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم (١١: ٢٩٧) .

مــن هــذا المــنطلق أتت الأبحاث العربية – فى الآونة الأخيرة – لتركز على المنهجية الميدانــية، مــع التركيز على الشروط العلمية الصرفة اللازم احترامها من قبل الباحث – بغض النظر عن تأصيل هذه البحوث فى بنية المجتمع العربى – متمثلاً فى صياغة الفرضيات، وتحرير الاســتبانات، وســحب العينات ومعالجة الجداول الإحصائية وتأويلها، وتمثل هذه جميعها القاسم المشترك بين جميع البحوث والدراسات .

وإذا كان من الضرورى أن تكون هذه العلوم موضوعية تتحرى الدقة، والضبط، والحقيقة فإنــه ينــبغى أيضــا أن تكون ذاتية لأنها تمس جوهر الوجود الجماعى، وتعنى بأسرار الحياة، وتكشــف القــناع عما يجرى فى عقر ديارنا، فالبحث يقترن بالوعى ولا ينفصل عن الاختيارات المصيرية الأساسية، ولا عن المشاريع الحضارية التى تبنى عليها إرادة الحياة (٣٤: ٢٣).

إن تـناقص حجم البحوث النظرية فى التربية كانت له نتائج سالبة معوقة فى تنمية الفكر النظرى التربوى، فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التى تكشف عيوب ونواقص واقعنا التربوى والمعاش، وتمدنا بخيالات علمية تكشف عن إمكانية صنع واقع جديد.

وثمة حقيقة تاريخية هامة وهى أن معظم النماذج التعليمية الهامة التى ظهرت تاريخيا فى عملية تطور النظم التعليمية القومية – فى كثير من بلدان العالم – لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغـيرات والمعالجـات الإحصـائية للعلاقات القائمة بين المتغيرات لكنها أتت من خلال الفهم والتفكير الفلسفى (١١: ٢٦٨).

والوطـن العربى كسائر البلاد النامية، فى حاجة إلى إبراز خصوصياته عن طريق البحث الأمـبريقى، وعن طريق التنظير أكثر مما هو فى حاجة إلى تجاوز تلك الخصوصية، وعلينا أن نعـرف أن تأخـرنا، هو تأخر أيضا فى التعرف بدقة على تفاصيل أحوالنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما يفرض علينا أن نركز على منهجية علمية تساعدنا على مزيد من التعرف على الذات، وتأتى بعد ذلك فى مرحلة ثانية من الأولويات بالارتفاع بحصيلة البحوث إلى مستويات من الاستنتاج والتنظير تصب فى نهاية الأمر فى التيار العالمى (٣٤: ٢٣).

وهـناك من يرى عدم إنكار قيمة البحوث الأمبريقية إذا وضعت فى سياقها الأعم، إذا أنها فـى معظـم أبحاثـنا فـى مصر وفى غيرها من الأقطار العربية، تسعى الى استبعاد المنظور الـتاريخى، والحـركة المجتمعية ، والإرادة الإنسانية من اعتباراتها، وتحليلاتها المنهجية، ومن تفسيرات نتائجها وتوصياتها.

إن المـنهج الأمـبريقى وفرضياته الوضعية قد تكون مدخلا للمعرفة لكنها لا تستطيع أن تحـتكر منهجية المعرفة فى أبعادها المرتبطة بالزمان والمكان والإنسان، وتلك من أهم معوقات المـنهج المعـرفى فـى علـم الاجتماع التربوى الحديث (٢٨: ١٢). إن عجز البحث العلمى الأمـبريقى يعـود فى أساسه إلى محاولاته المزيفة للفصل بين العلم والأيدولوجيا، بينما هو فى صحيحه جزء لا يتجزأ من أيديولوجيات الفئات المهيمنة على المجتمع (٤٧: ١٤).

مـن هـذا المـنطلق جاءت الدراسة الحالية، والتى تسعى إلى رصد واقع أزمة البحوث الأمبريقية فى مجال التربية، وكيفية تفعيلها فى دراسات أصول التربية بعد أن سادت إلى حد كبير فى الدراسات الجامعية العليا، وبحوث الماجستير والدكتوراه بكليات التربية.

❖ مشكلة البحث :

يتفق معظم المتحاورين داخل ميدان التربية - كما سبق أن ذكرنا - على أن البحث التربوى الأمبريقى ونموذجه السائد الآن فى مجتمعاتنا العربية يعانى أزمة حادة فى المنهج والهدف ، واتسعت دائرة الحوار حوله بحيث تناولت المناقشات قضايا منهجية كانت تعتبر من قبيل الأساسيات والمسلمات التى لا تناقش. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على وجود أزمة حقيقية فى نموذج العلم السائد فى العلوم الاجتماعية والتربوية، وهو العلم الأمبريقى الوضعى الذى أدى إلى شيوع النمطية فى البحث التربوى، وطغيان التكرارية دون وجود فلسفة علم أو فلسفة منهج، أى دون بروز دور النظرية فى قيادة العمل والبحث التربوى وتوجيه خطواته.

والمشكلة تتحدد فى: كيف يمكن للمنهج الأمبريقى أن يحتفظ بالمنهجية العلمية التى تحقق موضوعيته من جهة، وفى نفس الوقت يحتوى على قدرة تفسيرية أكثر فعالية للظاهرة التربوية من خلال الانطلاق من إطار نظرى وفكرى يقود البحث ويفسره. خاصة فى ظل سيادة هذا المنهج وشيوعه فى دراساتنا وأبحاثنا العلمية فى العلوم الاجتماعية والتربوية.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث فى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

ما أبعاد أزمة التنظير فى البحوث التربوية الأمبريقية ؟ وما آليات تفعيل هذه البحوث فى مجال أصول التربية ؟

والإجابة عن هذا السؤال الرئيس تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أهمية التنظير فى البحث التربوى ؟

٢- ما مظاهر أزمة التنظير فى البحوث التربوية الأمبريقية ؟

٣- ما أسباب أزمة التنظير فى البحوث التربوية الأمبريقية ؟

٤- ما الأنماط السائدة للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية كما يراها الخبراء والمتخصصون ؟

٥- ما أسباب أزمة التنظير فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية ؟

٦- ما معايير وآليات التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية كما يراها الخبراء والمتخصصون ؟

٧- ما التصور المقترح لتوظيف البحوث الأمبريقية بفاعلية فى مجال العلوم التربوية ؟

❖ هدف البحث :

يهــدف البحــث الحــالى إلــى الكشف عن أهم أبعاد أزمة التنظير فى البحوث التربوية الأمبريقــية عامــة، وبحوث أصول التربية بصفة خاصة، مع السعى إلى تحديد وبلورة المعايير والآلــيات اللازمــة لتوظيف الدراسات الأمبريقية بفاعلية فى مجال التنظير والنظرية التربوية، وزيــادة قدرتهــا التفسيرية فى ضوء ما توصلت إليه من نتائج، بما يحقق مصداقية وكفاءة أكبر لنتائجها وتحليلاتها.

❖ أهمية البحث ، ومبرراته :

تتضــح أهمــية الدراســة الحالية من أهمية المجال الذى تتناوله وهو التنظير فى البحث الــتربوى، فهــذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التى تعيننا على التعرف علــى تفاصــيل أحوالنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذلك الكشف عن متناقضات واقعنا الــتربوى، وتحديــد الأسباب الحقيقية لهذه التناقضات، الأمر الذى يزيد من وعينا بواقعنا، ويمدنا بامكانات أفضل للبحث والتفسير ومن ثم التطوير.

ومن بين مبررات الدراسة الحالية أيضا :

- إمداد الباحثين التربويين بالعديد من المهارات والفنيات اللازمة التى تزيد من قدرتهم البحثية علــى تفسير الواقع من خلال الإلمام بمهارات التنظير فى البحث. هذا فضلا عن أن التنظير فــى البحث يؤدى إلى تواصل الباحثين، وتراكم المعرفة وهذا ما نحتاج إليه فى ظل الثورة المعلوماتية الحالية.
- مــا فرضته التحولات العالمية والعولمة من إعادة النظر فى كثير من الاتجاهات العلمية التى سادت القرن العشرين، وشملت تلك المراجعة الاتجاهات النظرية الكبرى الأساسية، وناقشت ركائزها الفلسفية والقيم التى تستند إليها ، وكذلك المناهج البحثية التى اعتمدت عليها. وتأتى الدراسة الحالية فى هذا السياق.
- مــا أثبتــته العديد من الدراسات السابقة، من وجود أزمة حقيقية فى التنظير وما أوصت به الــبحوث التربوية من إعادة النظر فى المناهج البحثية، من منطلق أن المنتج النظرى للعلوم الاجتماعية والتربوية المنتمى إلى الحضارة الغربية أتى محملا بأفكار ومضامين أيديولوجية،

كمـــا تأثـــرت المناهج البحثية وأساليب جمع البيانات أيضا – بهذه المضامين الأيديولوجية، وعكســـت خصوصية هذا المجتمع أو ذاك، مما يستدعى رؤية نقدية لهذه المناهج البحثية بين مـــا هـــو عام ومفيد لتطوير ممارستنا العلمية ، وبين ما هو نوعى ويمكن أن يؤثر سلبا فى ممارستنا وتزييف وعينا بتاريخنا وواقعنا (انظر ٢٦: ٧-٨، ١١: ٢٦٨).

❖ منطلقات البحث :

١- إنـــنا لا يمكنـــنا أن نـــبدأ البحث بذهن خال من الأفكار والافتراضات السابقة، ومن ثم فإن قضية الالتزام الأيديولوجى أمر وارد بالضرورة بالنسبة للباحثين.

٢- إن الإدراك المنـــتظم للافتراضات النظرية لدى الباحث ومحاولة إخضاعها لأهداف البحث تسهل بالفعل التوصل إلى تفسيرات أكثر موضوعية وملاءمة للبيانات الأمبريقية.

٣- الاعـــتماد علـــى المدخل متعدد الاستراتيجيات فى البحث التربوى الذى يجمع بين مميزات إدمـــاج مصـــادر متعددة للبيانات، والمناهج والاستراتيجيات، يسمح بتناول الطبيعة المعقدة للحياة الاجتماعية، ويثرى من فعالية البحوث الأمبريقية.

❖ منهج البحث وأدواته :

تســـتعين الدراســـة الحالية بالمنهج الوصفى التحليلى للوقوف على واقع أزمة التنظير فى البحوث التربوية، كما تستعين الدراسة بالمنهج النقدى فى التحليل والتفسير للوقوف على العلاقات الســـببية أو شبه السببية لأزمة التنظير فى البحث التربوى الأمبريقى، هذا وتستخدم الدراسة أحد أســـاليب الدراسات المستقبلية ، وهو أسلوب دلفى لأخذ رأى الخبراء والمتخصصين فيما يثار من قضـــايا جدلية حول أزمة التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية، مع تحديد أهم رؤاهم المستقبلية لتفعيل هذه البحوث.

ومن ثم تسير الدراسة وفق الخطوات التالية :

أولا : يستهدف جانب التحليل النظرى للبحث الحالى تحديد أهم القضايا الجدلية، والصعوبات التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية فى البحوث الاجتماعية والتربوية عامة.

ثـــانيا : يســـعى الجانب الميدانى إلى أخذ رأى الخبراء والمتخصصين فيما يثار من قضايا جدلية ومشـــكلات حقـــيقة فـــى الـــبحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية، مع تحديد رؤاهم المستقبلية لتفعيل هذه البحوث .

ثالــثا : وضـــع تصور مقترح فى ضوء نتائج التحليل النظرى، ونتائج الدراسة الميدانية، يؤدى بدوره الى تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال العلوم التربوية.

❖ مصطلحات البحث :

- **البحث التربوى Educational Research**

البحـــث فى لغتنا مرادف لكلمتين متميزتين فى اللغتين الإنجليزية والفرنسية إحداهما تعنى التفتــيش عـــن الشيء، والثانية تعنى البحث العلمى بمعناه الدارج اليوم بادئة بـــ (Re) أى تعنى الـــتكرار واســـتمرار السعى، وهذه هى السمة التى يعرفها كل من شغل بهذا النشاط فى مجال أو آخر من مجالات المعرفة (٣ : ٣).

وبعـــيدا عـــن التناول التقليدى لمفهوم البحث لغويا واصطلاحيا، فإن بالإمكان الزعم بأن البحـــث كمفهوم يتضمن السعى وبذل الجهد لاستجلاء كنه وطبيعة الظواهر والعلاقات المتداخلة بيـــنها، وصولا إلى التوضيح المنطقى العقلانى لتلك الظواهر. والبحث فى مجال " التربية" ليس استثناء مما تقدم (٣١: ٢) فهو سعى منظم نحو الفهم، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصى المباشر، ومعبر عنها فى صيغة مشـــكلة، والبحث فى التربية يعتمد كثيرا على البحث فى ميادين أخرى من المعرفة (٢٣: ١٩). ومـــن منطلق تعقد الظاهرة التربوية، وتعدد أبعادها، وتنوع مظاهرها بتنوع الظروف المجتمعية، فـــإن الأمـــر يفرض تناول الظاهرة التربوية من مختلف جوانبها، وفى سياقاتها المختلفة ببعديها الزمانى والمكانى، وباستخدام أساليب وأدوات بحثية متعددة ومناسبة للظاهرة التربوية. وهذه هى مهمة البحوث التربوية.

ويقصـــد بالبحـــث الـــتربوى الذى تسعى هذه الدراسة إلى تحليل أزمته، والتحديات التى تعترضـــه، والصـــورة والنموذج الأكثر فعالية له ما يلى : البحث التربوى هو الدراسة التنظيرية الأمبريقـــية والـــتى تبدأ من الواقع (الظاهرة التربوية موضع الدراسة) ، وتسعى إلى تفسير هذا الواقـــع مـــن خلال أدوات وآليات لا تقتصر على الرصد فى صورة إحصائية لأسباب الظاهرة والعلاقات المتداخلة فيها، وإنما ردها أيضا إلى السياق الاجتماعى الذى نشأت فيه .

- **المنهج العلمى ومنهج البحث : The Scientific Method, Method of Research**

ويمكـــن التفرقة بين المنهج العلمى ومناهج البحث ، من حيث إن الأول يعنى مجموعة من القواعـــد أو الشروط أو العمليات التى يلتزم بها الباحث أيا كان مجال بحثه أو موضوعه (علوم

طبيعية أو علوم اجتماعية) ، وبين مناهج البحث التى تختلف حسب طبيعة الظاهرة محل البحث (٤٣: ٤٨) .

- **منهج البحث، والمنهجية Method, Methodology**

هذا ويميز كل من لويس مورى، براندلورانس (Louis Murry, Brenda Lowrence, 2000) بيـن المناهج Method، والمنهجية Methodology ، فالمنهجية تتطلب تبريرا لتبنى وتطبيق مناهج بحثيه معينة، فى ضوء إدراك المشكلة، وفهمها. وهما يدعوان إلى تركيز الاهتمام علــى المنهجـية أكثر من الاقتصار على المناهج وحدها التى قد تعنى أدوات البحث. فالمنهجية تسعى إلى وحدة الأنطولوجى (الوجود) antology والابستمولوجى و(المعرفة) Epistemolgoy فى أى عمل بحثى. فالمنهجية أو العملية الشاملة للبحث سوف تعكس تداخلا فى عقل الباحث بين مــا يعــتقد أنــه جوهر الطبيعة الإنسانية، وبين الأفكار الخاصة بأصول المعرفة، ومدى ملاءمة الأســاليب المتضمنة لجمع البيانات ويرى المؤلفان أن الافتراضات عن الوجود (الإنسان والعالم) ســوف تصــرف الباحث إلى افتراضات (معرفية)، وهى الافتراضات التى سيكون لها تطبيقات منهجية تتعلق بأساليب معينة تستدعى اختيار تقنيات معينة للمعطيات التى تم التوصل اليها.

Anthological assumption will give rise to epistemological assume-ptions which have methodological implications for the choice of particular techniques of data collection.

ويدعــو المؤلفــان إلى ضرورة الوعى بالفرق بين المناهج والمنهجية، فالمناهج ربما من الأفضــل الــنظر إليها على أنها أدوات العملية البحثية، وينصحان بالجمع بين الأساليب الكمية، والأساليب الكيفية عند رصد وتحليل الظاهرة الاجتماعية (٥٧: ١٢٤).

ويــتفق مع وجهة النظر السابقة جيدن، وروجر (Gideon and Roger) فهما يريان أن مصطلح منهجية البحث الاجتماعى Methodology يستخدم لدراسة الأساس المنطقى والنظرى للبحــث الاجتماعى، والذى فى ضوئه يتم تحديد الإجراءات والأساليب المتبعة فى جمع البيانات، وهمــا يريان أيضا أن منهجية البحث جزء من سوسيولوجيا البحث، لأن الإجراءات البحثية ذاتها تعد معايير اجتماعية (٥٥: ٢).

فمنهجــية البحث إذا هى عملية تقص مقصود ودقيق ومنظم ومتعمق للظاهرة التربوية من أجــل اكتشاف طبيعتها، وتحديد العوامل والقوانين التى تحكم العلاقات السببية وشبه السببية بينها، من أجل إثراء المعرفة العلمية بالظاهرة التربوية، مما يساعد على فهمها وتفسيرها.

- **التنظير Theoryzing**

النظرية بشكل عام نسق من المعرفة المعممة، تفسر الجوانب المختلفة للواقع وهى تخضع دومـا للتحقق من صدقها، عن طريق الملاحظة الأمبريقية، وتمثل النظرية أعلى درجات التجريد Abestraction، والتعمـيم Generalization فـى العلم، وتفسر النظرية القوانين، تماما مثلما تفسر القوانين الوقائع Facts التى تمت ملاحظتها، وتوجد علاقة بينها، كما أنها تساعد العلماء فى نفس الوقت على اكتشاف قوانين جديدة أو وضع فروض لاختبار صدقها (١٤: ٢٩).

والتنظير يعنى القدرة على التفكير النظرى والتحليلى الذى يمكن الباحث من الحصول على إجابات تتناول أسئلة حول كيف، ولماذا، بشأن الظواهر الاجتماعية، وبهذا المعنى يطرح التنظير تفسـيرات للظواهـر الاجتماعية، وهذا التأكيد على التفسير هو الذى يميز النظرية والتنظير عما سواهما من منهجيات أخرى (**المرجع السابق : ١٨٩**).

والمقصود بالتنظير فى الدارسة الحالية تأكيد دور النظرية فى توجيه البحث، وليس إطلاق العـنان للفكـر الـتأملى بغير حدود، كما تعنى أيضا المزاوجة بين الأمبريقية والتراث الفكرى والـنظرى الذى يخدم البحث بما يحقق الارتباط الوثيق بين الإطار النظرى للبحث، والإجراءات الأمبريقية، ويحقق تفسيرا أعمق للظاهرة التربوية.

- **الأمبريقية Empirical :**

الأمبريقية دلالة على اتجاه قديم جديد فى نفس الوقت فى دراسة المجتمع الانسانى ، وهى كتابة عربيـة لكلمة Empirical والتى تعنى الاحتكام إلى الواقع وهى أوسع مدلولا من التجربة الـتى هى مجـرد أداة من أدوات عديـدة يصطنعها الاتجاه الأمبريقى ، كما إنها لا تعنى العلمى كمـا يـترجمها آخـرون لأن صـفـة العلمى واسعة، ويمكن أن تنسحب على الأمبريقية وعلى غيرهـا (٤١: ٢٩) .

ويستخدم هذا المصطلح فى العلوم التربوية والاجتماعية لوصف نوع من التوجه فى البحث يؤكد أهمية تجميع الحقائق والملاحظات على حساب تأمل المفاهيم والبحث النظرى (٩: ٢١١).

هذا وتتسم الأبحاث الوضعية الأمبريقية بالخصائص التالية (٥٢: ٢):

- الحتمية Determinacy (وهى تعنى أن ثمة حقيقة يقينية يمكن معرفتها).
- العقلانية Rationality (ليس ثمة تفسيرات متناقضة أو مختلفة).
- اللاذاتية Impersonality (كلما زادت الموضوعية وانحسرت الذاتية كلما كان أفضل).

- التنبؤ Prediction (أن يؤدى البحث إلى الوصول إلى قضايا وادعاءات معرفية فى صورة تعميمات يمكن من خلالها عمل تنبؤات حول المستقبل والتحكم فى الأحداث والظواهر.

والبحث التربوى الأمبريقى كما هو شائع هو الذى يركز على الشروط العلمية الصرفة اللازم احترامها والالتزام بها من قبل الباحثين متمثلاً ذلك فى صياغة الفرضيات، وتحرير الاستبانات، وسحب العينات ومعالجة الجداول الاحصائية وتاويلها على حساب التنظير والنظرية فى البحث.

❖ الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة التى تناولت أزمة البحث التربوى بعامة ولكن القليل منها تناول أزمة المنهج والآليات فى البحوث الأمبريقية نوجز أهمها فيما يلى، وفقا لتسلسلها الزمنى.

أولا : الدراسات العربية :

- دراسة سيد عثمان ١٩٨٦م : عن أزمة البحث التربوى بيننا، وهى دراسة نظرية أشارت إلى أزمة الآليات فى البحوث التربوية، المتمثلة فى: تسيد الآلية وطغيان الشكلية فى البحث التربوى، مع اندحار الفكر وانزوائه، وانحسار التصور وتراجعه، وافتقار النظرية، الأمر الذى أدى إلى سقوط الباحث التربوى فى الجمود الفكرى، والهروب فى الآلية، والاحتماء بها (٢٢: ١٩ – ٤٧).

- دراسة محمود أبو زيد ١٩٨٦م : وموضوعها أزمة البحث التربوى، وهى دراسة نظرية، توصلت إلى أن كليات التربية تعج بالكثير من الدراسات التى تعتمد على المنظور الوظيفى أو التوازنى، والذى يهتم بالنواحى الكمية بالدرجة الأولى، كما أنها تركز على الموضوعية أكثر من الذاتية، وعلى الحياد أكثر من الانحياز أو الموقف القيمى، وهذا المنظور يشتق أساسا من الفلسفة الوضعية التى سيطرت على العالم العربى، ولهذا فإن الكثير من بحوثنا التربوية تخلو من مشكلاتنا التربوية، بل تستمد مجالاتها من البحوث فى المجتمعات الغربية ومن ثم فإنها تبدو مغتربة عن واقعنا التربوى (٤٣: ٤٧–٧٠)

- دراسة سالم حسن هيكل، ١٩٨٦م: عن الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية فى مصر – دراسة ميدانية – والتى توصلت إلى أن هناك خللا فى البنية الأساسية لمجال البحث التربوى فى مصر، بوقوع الطلاب فى أخطاء شائعة تتعلق بعدم التمكن من مهارات البحث العلمى الأساسية وأن وقوع الطلاب فى تلك الأخطاء بصورة مستمرة وبنسبة

مـئوية تكـرارية مرتفعة، يتساوى فى هذا المدرسون المساعدون والمعيدون وغيرهم من طلاب الدراسات العليا يهدد حاضر ومستقبل هذا المجال البحثى (١٨: ٢٥٩ – ٢٨٢) .

- دراسـة سعيد اسماعيل على ١٩٨٨م : بعنـوان أخطاء أصولية فى دراسات غير أصولية ، من خلال دراسة تحليلية لنماذج بحثية فى مجال أصول التربية ، وتوصلت الدراسة إلى خلو العديـد مـن الدراسـات من المفاهيم ومن التنظير والنظرة الكلية والإحاطة الشاملة والعمق الفلسـفى ، وتلك النظرة الشـبكية التى تجمع ما تناثر من أفكار فى نسق واحد ، وفى كثير مـن الـبحوث الـتربوية الميدانيـة تجيء النتائج فى صورة وصفية تترجم الكلمات ما هو موجـود بـالجداول من أرقام ، دون جهد واضح من الباحث للإجابة عن سـؤال أهم لماذا حدث ما حدث ؟ عن طريـق الخوض فى الواقع الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والثقافى (١٩: ٤-٢٧) .

- دراسة عبد القادر خليفة، ١٩٩٤م : عن اشكالية التنظير فى البحث التربوى من خلال دراسة تحليلـية لنماذج من الدراسات فى مجال اجتماعيات التربية، والتى وتوصلت إلى أن الغالبية العظمـى من دراساتنا التربوية فى معالجتها تكاد تخلو من مشكلات واقعنا التربوى وتستمد مجالاتهـا ومعالجاتها من اتجاهات البحوث التقليدية فى الغرب، والتى تعتمد على الوضعية، الأمر الذى انعكس على نتائج الدراسة الميدانية (٣٢: ٣٣٠-٣٣٣) .

- دراسة حسن البيلاوى، ١٩٩٧: عن أزمة البحث التربوى، والتى أشارت إلى أن أزمة البحث التربوى تتمثل فى أزمة نموذج المنهج أو العلم السائد فى البحث التربوى، فهو نموذج مأخوذ مـن الغرب، ومستورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى التبعية للغرب، وأن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوى عن مشكلاتنا التربوية، وأن هذه الأزمة هى فى صميمها أزمة فى المنهج، وفى المنحى أى فى شكل الخلاف الأيديولوجى المحيط بالممارسات العلمية (١١: ٢٢٧-٣٣٠).

- دراسـة عبد الرءوف بدوى، ٢٠٠٠: عن المعايير الحاكمة لنظام البحث التربوى، والمتمثلة فـى اختـيار مشكلة البحث، وإنتاج المعرفة التربوية ، اختيار منهج البحث، وتقويم البحوث الـتربوية ، من واقع استطلاع رأى الباحثين من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية (بكليـتى التربية بطنطا ، كفر الشيخ) وباستخدام المنهج الأنثوجرافى ، توصلت الدراسة إلى تضـارب وجهـات نظر الباحثين فى قسم أصول التربية (فى عينة الدراسة) . حول معايير البحث العلمى التربوى فى المجالات السابق ذكرها . (٢٩ : ١١٥ – ١٤٥) .

- دراسة سمير عبد الوهاب الخويت ، وعبد الرءوف بدوى ، ٢٠٠١ : عن إمكانية تطوير مقومات البحث التربوى بالجودة الشاملة ، وهى دراسة ميدانية لاستطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس بكليتى التربية بطنطا وكفر الشيخ ، بأقسامهما التربوية حول معايير جودة البحث التربوى ، والمتمثلة فى معايير جودة البحث التربوى المرتبطة بالباحثين ، والمرتبطة بالإدارة، والمرتبطة بعلاقة البحث بالمجتمع. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور حول معايير جودة البحث التربوى فى ضوء ثلاثة من أهم مقوماته (الباحث ، إدارته ، علاقته بالمجتمع) . (٢٠: ٧٥ – ١٣٨) .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

- دراسة كليف باك (Clive Back, 1993): بعنوان تربية ما بعد الحداثة وفلسفة التربية The post Mdernism pedagogy, and philosophy of Education أشارت الدراسة إلى أن ما بعد الحداثة كظاهرة ثقافية لها خصائص مميزة مثل: مقاومة التقاليد، المزج بين الأساليب، التأكيد على تأويل الواقع. وعندما يتعلق الأمر بالبحث العلمى فالحداثة تشكك فى طبيعة البحوث الأمبريقية، وتدعونا الى نبذ المفاهيم الشائعة عن البحث العلمى، حيث ترى أنه لا ينبغى علينا أن ننظر إلى ممارستنا البحثية على أنها تسعى إلى اكتشاف الواقع الموجود سلفا، لكننا بالأحرى كباحثين منغمزين فى عملية تفاعلية لخلق المعرفة بأنفسنا، (وفهم الواقع والحياة فهما يتناسب مع غايتنا)، كما ترى فلسفة ما بعد الحداثة أن ما نتوصل إليه من معرفة يعكس ذواتنا الشخصية وموقفنا الخاص من العالم، ومن ثم فالمعرفة تشير إلى احتمالات أكثر مما تشير إلى تأكيدات، وهى متغيرة باستمرار، وهذا قد ينعكس بطبيعة الحال على التنظير فى البحث ويقلل من قيمته، فكثيرا ما هاجم أنصار ما بعد الحداثة المفاهيم الخاصة بالعقل والتفكير من خلال الوسيلة والغاية (٥١: ١–٥).

- دراسة جيدون، روجر (Gideon Sjoberg and Roger Nett, 1996) بعنوان منهجية البحث الاجتماعى، استهدفت الدراسة، دراسة الأساس المنطقى، والنظرى للبحث الاجتماعى أى منهجية البحث (Methodology) من منطلق أن الجوانب النظرية للبحث كثيرا ما يتم إهمالها فى الدراسات المسحية، وأنه لا يوجد سوى القليل من الكتابات المتاحة للطلاب تلك التى تتناول البحث الاجتماعى فى علاقته بالاعتبارات المنطقية والنظرية، وأن إلمام الباحث بالأسس النظرية للبحث تمكنه من تجاوز دور الفنى أو التكنوقراطى إلى دور العالم والمنظر. وأوضحت الدراسة كيف أن الباحث التربوى هو نفسه متغير فى التصميم البحثى فهو يؤثر

فى مجرى البحث الذى يقوم بإجرائه، وأفعاله محكومة بالمجتمع الواسع، والجماعة العلمية الــتى ينتمى اليها Scientific Community وهذا ينعكس بطبيعة الحال على بنية التصميم البحــثى، وعلى المقدمات والافتراضات النظرية التى ينطلق منها الباحث وأيضا على تفسير البيانات، الأمر الذى يقلل من مصداقية هذه البحوث (٥٥: ١-١٢).

- دراسة جون جوشيا (John Joshua, 1998): دراسة بعنوان الأصول الفلسفية والاجتماعية للبحث التربوى، اتخذت هذه الدراسة مدخلا تاريخيا تجاه الظواهر التربوية، من خلال تطبيق التربية النقدية والتأملية بهدف الإسهام فى بناء نظرية تربوية، من خلال المزج بين الفلسفة، وعلــم الاجــتماع، والمخططــات التربوية وهى الأمور التى تمس الممارسات التربوية مساً وثــيقا. وتــرى أن التحليل السسيولوجى الذى يتم بناؤه فى إطار فلسفى يعد أمرا حيويا ليس فقــط لإظهــار العلاقات الكامنة بين التعليم، وكل من الحقيقة، والعقلانية، والمعرفة، والقوة ولكــن أيضــا لدعم ومساندة البدائل التربوية الممكنة . وتوصلت الدراسة إلى أنه فى الوقت الــذى يبحــث فيه نموذج البحث الأمبريقى التحليلى. Empirical Analytic Research Paradigm عــن القواعــد الشــبيهة بالقوانين ، نجد أن نموذج البحث النقدى Critical Research Paradigm يهــتــم بالتطور التاريخى للمصالح الإنســانية ، ونمط السيطرة ، أما النموذج الثــالث فى البحث التربــوى هو النموذج اللغوى أو الرمزى symbolic or linguistic الــذى يشــغل نفسه بالبحث والاستقصاء الرمزى أو اللغوى حيث يدرس تطور القواعد من خلال التفاعل الإنسانى (٥٦: ١-١٢) .

- دراســة ديفــيد، روبن (David Scott and Robin usher, 1999) أثارت هذه الدراسة قضــيتى الكــم والكيف فى منهج البحث الاجتماعى والتربوى (quality, quantity) وكيف أنها مثار جدل بين العلماء بصورة قوية فى الآونة الأخيرة، فمنهم من يرى حاجة ملحة إلى توضيح الافتراضات الأساسية لكلا الجانبين، ومنهم من يرى حاجة ملحة إلى توضيح تجاوز هــذه الثنائــية المتأصــلة فى التمييز بين الكم والكيف. ومنهم من يرى ضرورة تبنى مدخل مــتعدد الطبقات Multi-layered Approach وفيه ينبغى تشجيع استخدام البيانات الكمية مــن أجــل تكملة التحليل الكيفى . واستشهدت الدراسة فى هــذا المجال بدراســات ديريك لايــدر (D Layder) الــذى اقــترح حــل هــذا الجــدل المنهجى من خلال مدخل متعدد الاستراتيجيات (٥٢: ٩٠-٩١) .

- دراســة روبــن أشر (Robin usher, 2001): وهى دراسة بعنوان مداخل ما بعد الحداثة للبحث الاجتماعى، وتشير الدراسة إلى أن ما بعد الحداثة ترفض فكرة أن هناك منهجا علميا ممــيزا يعمل كضمان منهجى للوصول إلى المعرفة الصحيحة والأكيدة، وهذا المنهج يسعى إلــى صياغة قواعد عامة، ومعرفة علمية، وتشكك أيضا فى جدوى النظرية والتنظير، كما تشكك فى المفهوم الوضعى الأمبريقى السائد عن المعرفة العلمية الذى يحدد المعايير بطريقة تقلــيدية، وترفض على وجه الخصوص الافتراضات الرئيسية التى يقوم عليها اتجاه البحث الوضــعى الأمــبريقىَ وهى: أن الملاحظة محايدة قيميا وغير نظرية، والبيانات مستقلة عن تفســيراتها الأخــرى، وهى ترى بدلا من ذلك، ألا يسلم الباحث ّبأى شىء وألا يأخذه مأخذ التســليم فى إجراء البحث، على أن يسأل نفسه دائما ما الذى يكشف عنه البحث؟ وأيضا من أيــن أتى هذا البحث؟ وما الذى يفعله؟ ومع من يتورط أو ينغمس؟ بهذه الطريقة نفهم البحث بصــورة أفضل، وليست فقط مجرد تطبيق لعملية فنية لا تتغير كما هو الحال فى الدراسات الأمبريقية (٦١: ٤٧-٥٥).

❖ تعليق على الدراسات السابقة :

باســتقراء الدراســات الســابقة، العربية منها والأجنبية تبين لنا: وجود أزمة حقيقيــة فى البحــث التربوى بعامة، وفى البحوث الأمبريقية الاجتماعية والتربوية بصفة خاصة ، تمثلت هذه الأزمــة فى التكرارية والنمطية والتقليديــة دون وجود فلسفة علم أو نظريــة ، وهذا بدوره أدى إلــى تزيــيف رؤية الواقع، وتزييف تفسير تخلفه، كما أن هناك اتفاقــا بين هذه الدراسات على أهمــية المدخــل الــنظرى للبحــث ، والتنظير والرؤية الشاملة فى تفسير الواقع وهو ما تفتقده الدراســات الأمبريقــية ، وقــد خلصت بعض الدراسات السابقة خاصة الأجنبية منها إلى وضع معايير وآليات لتفعيل مثل هذه البحوث ، وقد استفاد البحث الحالى من هذه الدراسات فى التنظير لأزمــة البحــث الــتربوى ، وتحديــد معاييــر تفعيلــه ، إلا أن البحث الحالى اختلف عن هذه الدراســات فــى الموضوع وكيفية معالجته، فقد ركز على أزمــة التنظير فى البحوث الأمبريقية عامــة ، وتلــك المتعلقة بمجــال أصول التربيــة بصفة خاصة مع السعى لبلورة رؤية مستقبلية تفعــل بها ومن خلالها هــذه البحوث بالاستعانة بأحــد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفــى الــذى يعــتمد على إجماع رأى الخبراء والمتخصصين فى هذا المجال وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة .

أولا : الإطار النظرى

التنظير فى البحث التربوى الأمبريقى

(ماهيته، أهميته، إشكاليته)

١- الأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث الأمبريقية (مدخل تاريخى):

إن أى حديث فى مناهج البحث العلمى سرعان ما يصبح حديثا فى فلسفة العلم، والتى هى سعى الإنسانية المتواصل منذ أقدم العصور لتحسين فهمنا للطبيعة وزيادة رصيدنا من المعرفة .

كانــت مــناهج العلــوم المختلفة تقوم بتفسير الظواهر باستخدام طرق ارتجالية ، أو على التأمل أو الخيال ، أو فى ضوء النظريات الفلسفية ، وتفسيرها عند الآلهه أو من يمثلهم على وجه الأرض من علماء وكهنة، كذلك كانت الخــبرة الشخصية أو خبرات الغير هى أساس الحكم على الأمــور (١٢ : ١٣٥) . إلا أن الإرهاصات الأولى لأرسطو فى التمييز بين من يرون أن العالم كائــنات خارقة للطبيعة (وهم من سماهم اللاهوتيين Thiologi) ، وفئــة الساعين لفهم العالم بدلالــة أسباب طبيعية (Physici) والتى بدأت بسعى الإنسان إلى اختزال فوضى العالم الظاهرية إلــى مــبادىء بسيطة وموضوعية ، قد حفزت أرسطو على تبنى رؤيــة للمنهج العلمى – ظلت سائدة فى أوربا لأكثر من ألف عــام – تقوم على أساسيين، الأول خاص بالهيكل المنطقى ، بدءا بالمبادىء الأولية والمسلمات، وصعودا إلى استنباط النتائــج ، والثانى خاص بالإجرائيات، بدءا مــن المشــاهدة الدقــيقة ثم استنباط التعميمات فى سلم تتصاعد درجاته حتى تصل إلى المبادىء الأولية (٣: ٤) .

أراد أرســطو أن يحلــل علــم عصره تحليلاً فلسفياً، فيستخرج منه المبادىء العامة التى يــنطوى عليها التفكير العلمى حينذاك، ولما كان التفكير استنباطياً فى صورته أى أن المفكر كائنا مــا كــان موضوعه يبدأ بأقوال مسلم بها يمضى فى استنباط النتائج التى تترتب عليها، فإن كان المفكر فيلسوفاً بدأ بما يسمى المبدأ الأول، وهو مبدأ يهتدى إليه بحدسه ، ولا يطلب عليه البرهان ثم يرتب على هذا المبدأ الأول نتائجه، ونتائج نتائجه حتى يتم إليه البناء الفلسفى .

وجاءت العصور الوسطى، وجاءت معها ديانتان كبريان، المسيحية والإسلام، وأراد أتباع هاتيــن الديانتين أن يديروا فيهما الفكر شرحا وتحليلا فكان لابد لهم أن يجعلوا من الكتب المنزلة نقطــة ابتداء ينزلون منها الى النتائج التى تتولد عنها، وإذن فهم بحاجة شديدة إلى الأداة المنطقية نفسها التى كان أرسطو قد أخرجها من العلوم الاستنباطية القائمة (١٥: ٤-٥) .

وفـــى نحو القرن السادس عشر أذنت العصور الوسطى بالزوال ليحل محلها عصر يكون للعلــم الطبــيعى فــيه مكان الصدارة من اهتمام المفكرين وراح الناس يجوبون الأرض والبحر ويديــرون الأنظـــار فى أفلاك السماء تقابل زمرة الفلاسفة التى شهدها عصر اليونان، كما تقابل زمرة رجال اللاهوت والفقهاء فى العصور الوسطى.

لكـــن زمرة العلماء اختلفت بطبيعة الحال عن زميلتيها السابقتين عليها، فبينما هاتان كانتا تبنــيان العلــم علـــى مسلمات، وبذلك احتاجت الى منهج الاستنباط كانت زمرة العلماء تبدأ بداية أخـــرى، إذ جعلـــت نقطة ابتدائها أن تشاهد ما يجرى فى الطبيعة من أحداث لتستخلص قوانينها المطردة ومن ثم صاغ فرنسيس بيكون منهجا قوامه التجربة واستقراء حوادث الطبيعة وظواهرها بدل المنهج الاستنباطى الذى كان من قبل سائداً. (٣: ٥، ١٥: ٥–٦).

إذن وجـــد الـــناس مـــنطقا استخلصــه أرسطو من علم عصره ، كما وجدوا منطقا آخر استخلصه بيكون من علم عصره أيضا ، الأول أساسه الاستنباط أى استخراج النتائج من مقدماتها الجاهـــزة ، والـــثانى أساســـه الاســـتقراء أى تعميم الحكم على الظواهر الجزئية وذلك بدءاً من المشاهدة الدقيقة للظواهر الجزئية ثم استنباط التعميمات حتى تصل إلى التعميمات الأولية .

إن التأكـــيد على الموضوعية ، والتجرد من الهوى الشخصى هو تيار تبلور كمنهج علمى مـــع بدايـــة عصر النهضة فى أوربـــا ، ولقد ردد فرنسيس بيكون هـــذه الأفكار عندما دعا إلى اعتبار الملاحظة وحدها الطريق الصحيح للفهم والتوصل الى الحقيقية، ونجح جاليليو عن طريق قدرتـــه الرياضية فى التوفيق بين الموقفين، عندما أقرب باستحالة اختبار المبادئ الأولية اختبارا مباشرا، بينما أكد دور التجربة فى اختبار التوقعات القائمة على هذه المبادئ ، ولعل الإنجاز الهام لجاليلـــيو هـــو إقامـــــه الـــتوازن بين ما يمكن ملاحظته المبـــادئ الأوليـــة التى نسميها اليوم بالـــنظريات ، فإن اتفـــق ما نلاحظه مع ما نتوقعـــه من تطبيق النظريـــة ، يمكننا القول باجتياز هـــذه الأخـــيرة للاختبار ، ومنـــذ ذلك الحين ، ونحـــن نتقبـــل فكـــرة أن البحث العلمى يولـــد الـــنظريات ، ويختـــبر صدقها ، وأن ممارسة البحث العلمى يعكس التفاعل المستمر بين النظرية والتجربة (٣ : ٥) .

لقـــد كانـــت المحـــاولات الأولـــى لإحداث التقارب بين نوعى المعرفة، متمثلة فى العلوم الطبيعـــية والعلوم الاجتماعية، أسيرة العلم التقليدى بموضوعيته وحتميته، ومن ثم كان القول بأن المنهج الحديث فى العلوم الاجتماعية يجب أن يكون غير محمل بالقيم .

وهـذا أوجسـت كونـت (١٧٩٨-١٨٥٧) أراد أن يصطبغ المنهج العلمى فى الفلسفة، وحـاول تطبيق منهج العلوم الطبيعية فى دراسة الظواهر الاجتماعية وأدى ذلك إلى اكتشاف علم الاجـتماع، وقـام بمحاولة تطبيق المنهج الوصفى على دراسة الظواهر السسيولوجية استناداً إلى فكـرة الملاحظة الموضوعية، التى تفسح السبيل لعلم الاجتماع لإمكان إطلاق قوانين سيسولوجية لتفسير تلك الظاهرات والوقائع. وقد طالب بأن يصطبغ علم الاجتماع فى دراسته العلمية بمناهج الملاحظة والتجربة والمقارنة (٥٠: ٢٠، ١٢: ١٣٨ -١٣٩، ١٤: ٩ -١٠).

أراد كونت من فلسفته الوضعية أن تكون دعامة للتقدم الاجتماعى ووجدت فيها البرجوازية الصـاعدة عونا للتغلب على الفكر الرجعى، لقد ظهر علم الاجتماع الوضعى الجديد ليؤدى دورا عقلانـيا تحريـريا، حـتى أصـبحت الصفوة القديمة بفضله فى موضع تساؤل وتحقيق منظم، وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمى مطالبة بأن تقدم تبريرات وبراهين علمية (محققة) على صحة هذه التعريفات المقدمة منها.

وهكـذا كان العلم الاجتماعى الوضعى عونا فى تقدم وتحرير البشرية فى مرحلة متطورة مـن مـراحل الـتاريخ الإنسانى، استخدمته البرجوازية الناهضة آنذاك سلاحاً فعالا ضد القوى القديمـة، وضد مفاهيم الكنيسة الشائعة المبهمة، وضد الخرافات والشعوذة حتى حققت انطلاقاتها الاجتماعية (١١: ٢٨٨).

وتلقى الاتجاه الوضعى دفعة أخرى على يد عالم الاجتماع الفرنسى الشهير إميل دور كايم (١٨٥٨-١٩١٦) فحاول جمع ما جاء عرضا فى ثنايا كتابات كونت مثل : أنه لا يمكن أساساً أن تـتم ملاحظـة سـليمة إلا إذا وضـع الباحث نفسه خارج الموضوع، وأنه لا تكون لأى حقيقة اجتماعية أهمية حقيقية إلا إذا ارتبطت مباشرة بحقيقة اجتماعية أخرى .

وإلـى كونـت يـرجع الفضل فى ترسيخ المنهج الوضعى فى دراسة المجتمع واستخدام الإحصـاء فى دراسة الموضوعات الاجتماعية، والتنظير لطبيعة التحولات الاجتماعية المصاحبة للمجتمع الرأسمالى .

وقـد لقى الاتجاه الوضعى الأمبريقى فى العلوم الإجتماعية بعد ذلك دفعة ثانية من بحوث مدرسـة شـيكاغو فـى الولايات المتحدة الأمريكية حيث أنشئ أول قسم لعلم الاجتماع بجامعة شـيكاغو ١٨٩٢، ولعبـت جامعـة نيويورك دوراً مهما فى هذا الصدد كما شهدت فترة ما بين الحربين وبعدها ازدهارا فائقا فى استخدام المناهج الكمية والكيفة (١٤: ٩-١٠) .

وقــد شهدت عشرينات القرن العشرين الإفادة من الإحصاء على نحو جديد فإذا بنا نسجل حــدوث ثــورة فـــى اســتخدام منهج العينة فى البحث، وتعددت مجالات الإفادة من هذا المنهج، واتسعت بفضل اعتماد كثير من الهيئات الحكومية عليها سواء فى أمريكا أو فى القارة الأوربية، وأصــبحت وسيلتا الاستبانة والمقابلة أهم طرق الدراسة فى البحوث الاجتماعية، وواكب التوسع فى استخدامها محاولات تحسينها وضبطها من أجل زيادة دقتها .

وبصــفة عامـــة نجد أن النزعة الوضعية المحدثة مع تعدد نظرياتها، وأطرها التصورية كانت تضع فى المقام الأول من اهتمامها جمع أكبر قدر من المادة الأمبريقية جمعا كميا منضبطا من أجل النظر فى تحليلها وتفسيرها (٥٠: ١) .

لقد استخدم الفلاسفة وعلماء الاجتماع مصطلح الوضعية كمعنى باق ومستمر، وذلك لتقبلهم للعلــوم الطبيعــية كمحصـــلة لما توصل إليه الإنسان من معارف، وفى هذا المعنى حدد جيدنز Giddens المسلمتين الافتراضيتين الآتيتين (٤٠: ٣٠-٣١) :

(أ) إن الإجــراءات البحثــية فـــى العلوم الطبيعية يمكن تطبيقها مباشرة فى العلوم الاجتماعية، والوضعية وهذا يعنى أن العالم الاجتماعى يلاحظ ويتأكد من الحقيقة الاجتماعية .

(ب) إن النتائج التى يتوصل اليها العالم فى العلوم الاجتماعية يمكن أن تصاغ بطريقة متساوية أو موازيـــة لـــتلك النتائج التى يتوصل إليها فى العلوم الطبيعية، وهذا يعنى أن أساليب التحليل التى يستخدمها العالم الاجتماعى يجب أن تصاغ على هيئة قوانين أو ما يشبه القوانين العامة أو المبنية على التعميمات.

وتـــرى الوضعية أن العلم الاجتماعى ينبغى أن يعكس وبصورة مطابقـــة بقـــدر الإمكان، إجــراءات العلوم الطبيعة ، وينبغى على الباحث أن يكون موضوعيا، ومنفصلا عن موضوعات البحـــث ، ومـــن الممكن فهم الواقع الحقيقى والتعرف عليه من خلال أدوات ووسائل البحث . " ويشير كل من جوبا ولينكولن (Guba and Lincoln,, 1999) إلى أن الوضعية تمثل الرؤيـــة الـــتى سيطرت على الخطابات الرسمية فى العلوم الطبيعية والاجتماعية لمـــدة تقترب من ٤٠٠ عام (٥٠: ١٣).

وعمومـــاً ثمة خاصيتان لا ينبغى تجاهلهما عند حديثنا عن المنهج الأمبريقى فى العلوم الاجتماعية والتربوية هما:

- **الموضـوعية**، فالمـنهج الأمبريقى الوضعى منهج يكفل موضوعية أكثر وضوحا مما تكفله المـناهج الأخـرى، ونعـنى بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بـتكرارها أى باحـث مدرب، ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمـبريقى اجراءات أكثر انتظاما، وصرامة وتقنينا، ومن ثم يسهل على أى باحث تكرارها، وهذه الخاصية بدورها تؤدى إلى تراكم العمل العلمى.
- **درجـة عالية من البرهان والإثبات** ، فحيث الظاهرة مشاهدة والسلوك ملاحظ، وحيث توجد معانٍ إجرائية لكل مفهوم ، وإذا كان التفسير ملاحظاً من خلال الضبط تكون الصلة قوية بين البرهان والمشكلة الملاحظة والتفسير .

هـذا فضلا عن أننا بحاجة إلى دراسة مشكلاتنا الجزئية كمشكلات الفرد على المستوى الصـغير بمناهج دقيقة تتيح الموضوعية. وهذا بطبيعة الحال يكون مع المنهج الأمبريقى. (انظر ١١: ٣٠٧، ٤٠: ٣١، ٤٩: ٤١١، ٥٠: ١٣).

وقـد أدى المـنهج الأمبريقى فى العلوم الإجتماعية والتربوية وظيفة اجتماعية تنويرية وكان عونا فى تقدم وتحرير البشرية فى مراحله التاريخية المتقدمة والدليل على ذلك :

- أن البحث الاجتماعى فى أوربا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر قد نشأ بوصفه رد فعل للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التى فجرتها الثورة الصناعية ومن ثم كان طبيعيا وقد اتجهت النظرية الاجتماعية إلى مساندة النظام الرأسمالى، وتبرير أوضاعه الطبقية فى إطار مفهوم التوازن والتكامل الاجتماعى، أن يتجه البحث إلى دراسة الظروف السيئة التى تعيشها طـبقة العمـال والفئات المحرومة فى المجتمع. بأمل أن تؤدى جهود الباحثين إلى أن تتخذ السلطات المسئولة بناء على نتائج هذه البحوث الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التى تكفل استقرار المجتمع والحفاظ على النظام القائم (٤٦ : ٣٥-٣٦) .
- لكـن الأمـر مخـتلف الآن فالـنموذج المجتمعى التحريرى الذى عملت العلوم الاجتماعية الوضـعية فى إطاره قد ولى وأصبحنا الآن فى عصر الشركات الرأسمالية العملاقة متعددة الجنسـيات ، الـتى لـيس لها وطن ولا هوية غير الربح ، هـذه الشركات أرست علاقات الاستغلال والهيمنة والتخلف فى بلدان العالم الثالث ، وفى عصر هيمنة الرأسمالية العالمية، لا يمكن أن يؤدى المنهج الأمبريقى الوضعى نفس الوظيفة الاجتماعية التنويرية التى قام بها من قبل (١١: ٢٨٩) .

- ومن ناحية أخرى لـم تكن السـلطة مدركة إمكان الاسـتفادة من المعلومة الاجتماعية سواء الاسـتفادة مـنها فى دعم سلطاتها داخليا ، أو دعم وبسط نفوذها خارجيا ، ومن جهة أخرى فالمجـتمعات والطـبقات والفئات التى أجريت عنها هـذه البحوث كانت فى موضع متدن ، فهـى إمـا مجـتمعات مـتخلفة ، وإما طبقات دنيا ، ومن ثم ، ومع غياب الوعى الحقيقى بمصالحها لم تتساءل ، ولم تجد من يتساءل نيابة عنها عن العائد الحقيقى لها من هذه البحوث (٤٦: ٣٥-٣٦) .

٢- بدايات نقد مناهج البحث الأمبريقى :

ظـل المسـرح الاجـتماعى يشهد عناصر رافضه ناقدة لذلك العلم الاجتماعى الوضعى الـبرجوازى ، الـذى بات عاجزا عن ملاحقة التغيرات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى فى مـراحله اللاحقـة المـتقدمة، فلا هو أدى إلى تحرير الإنسان، ولا ساير التقدم المعرفى وأرسى قواعـد التنظير والنظرية، الأمر الذى أدى إلى إثارة الحوار والمناقشة حول قضايا منهجية تتعلق بالدراسات الأمبريقية ، بل والنقد والتشكيك فيها، فى حين أنها كانت من قبل من قبيل الأساسيات والمسلمات واهم هذه القضايا الجدليه ما يلى.

٢- *(أ) العودة للتمييز بين منهج العلوم الطبيعية والاجتماعية والتربوية :*

إن المفكرين فى موضوع مناهج البحث ليسوا على رأى واحد فى منهج العلوم الاجتماعية والتربوية فهم فى ذلك فريقان. فريق الطبيعيين الذين يرون ضرورة تطبيق مناهج العلوم الطبيعية علـى العلوم الاجتماعية والإنسانية سواء بسواء، وفريق اللاطبيعيين الذين يذهبون إلى أن العلوم الإنسـانية تتميز بعنصر فريد لا يقابله مثيل فى العلوم الطبيعية ألا وهو الإرادة الإنسانية التى فى وسـعها أن تغـير من مجرى الحوادث على أى نحو شاءت. هذا فضلا عن أن الباحث للظواهر الاجتماعـية والإنسـانية يصعب عليه أن يتجرد من أهوائه الذاتية، " فما دمت قد جعلت الإنسان سواء فردا أو مجتمعا موضوع بحثك فقد تفتحت رأسك لعوامل القيم الأخلاقية والجمالية وما إليها أردت أم لم ترد " (١٥: ٢٤٧) .

وهـناك من يرى أن العلوم الاجتماعية والتربوية – خلافا للعلوم الطبيعية – تسعى لتوجيه الأفعـال بشكل مباشر لا لمجرد التأمل عن طريق انعكاساتها على السياسات العامة والخطط من أجل تغيير العالم، ومن ثم شاهدنا مظاهر عدة لتصنيف العلوم الاجتماعية والتربوية فهى إما علوم صـلبة Hard أكـثر صـرامة ودقـة فى منهجها، تعتمد بدرجات متزايدة على عناصر كمية، وتحليلات رياضية، أو علوم رخوة (Soft) مازالت تتغلب عليها المعالجات الوضعية، وهى لدى

الـبعض إما علوم تؤكد الحياد الأيديولوجي، أو أخرى تعتبر الالتزام الأيديولوجي منطلقا أساسيا في البحث عن الحقيقة.

إن هـذه التصـنيفات تعكس في حقيقة الأمر سمة تميز العلوم الاجتماعية الى حد ما عن العلوم الطبيعية، ألا وهي التناقض بين سعيها للوصول الى مبادىء وقوانين اجتماعية عامة، وبين رغبـتها في أن تكون دليلاً هاديا في عمليات صياغة السياسات والخطط التنفيذية وانتشار أنشطة البحث فيها على امتداد طيف عريض من الدرجات المختلفة من التركيز على هذا النقيض أو ذاك (٣ : ١١) .

وهـناك من يرى أن المنهج العلمي واحد سواء كان العلم طبيعيا أو علما اجتماعيا، ولكن مناهج البحث هي التي تختلف باختلاف طبيعة الظاهرة، وفي هذا السياق يقسم جيدون Gideon المـنهج في العلوم الاجتماعية إلى مدخلين ، الأول ويمثل المثالية الجديدة The new Iidealist tradition ، والـثاني ويمثل الاتجاه الوضعي The Positivist tradition أما أصحاب الاتجاه الأول – علـى عكس الاتجاه الثاني – فقد أرتأوا أن العلوم الطبيعية والاجتماعية تعتبران جسدين مختلفيـن من المعرفة، وأن هذا التباين يكمن في طبيعة الموضوع الذي يعالجه كل نوع من هذه العلـوم، واخـتلاف بيانات العالم الطبيعي عن العالم الاجتماعي ومن ثم عليهم استخدام منهجيات واستراتيجيات بحثيه مختلفة، فالعالم الاجتماعي عليه التعرف على البعد التاريخي للعقل الإنساني والجوانب الذاتية للخبرة الإنسانية، وعلى عكس العالم الطبيعي يمكن للعالم الاجتماعي الدخول في موضوعه ليصبح جزءاً منه (٥٥ : ٥) .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التحول الجذري في صياغة العلم أدى إلى تقارب كبير في المنهج بين العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، إننا نشاهد اليوم ما يبدو وكأنه صياغة جديدة للعلم يبتعد فيها عن الحتمية (Determinism) ويسلم بمفاهيم العشوائية، وعدم الثبات، واللاخطية (non-linearity) وبـأن العلـوم الطبيعـية تتضـمن مظاهـر جوهـرية لعشوائية الأحداث، واللاانعكاسـية، وبأن القوانين الحتمية التي صيغت على امتداد القرون الأخيرة لا تنطبق إلا على حالات قليلة جدا مما يحدث في الطبيعة .

إن النتـيجة المنطقـية لهذا هي صعوبة انعـدام إمكانية التنبؤ بما سيحدث ، ويندرج هذا أيضـا فيما يعلم به العلماء اليوم عن الأحداث الكونية بقدر ما ينطبق على الجسيمات الفيزيائية ، وهـذا يعـني التسليم بوجود عدة احتمالات كجوهر كامن في العمليات العشوائية ، وحالات عدم التـوازن (٣ : ١٠) .

هــذا التقارب قد أظهر أن النظم المعقدة التى تدرسها العلوم الاجتماعية ليست أكثر تعقيداً مــن الــنظم الطبيعية، وأن الصياغة الجديدة للعلوم الطبيعة تسمح الآن مع وجود معلومات غير كاملــة، وأوضاع غير مستقرة بالتسليم بإمكانية تصور أشكال متباينة للمستقبل تدعو إلى التركيز علــى مــنظومة القــيم فى النظام الاجتماعى. فى العلوم الطبيعية. ومن ثم فلا ضرورة للفصل التعسفى فى مناهج البحث بين العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية.

٢ - (ب) ظهور بعض الاتجاهات المنهجية الحديثة أكثر قدرة على تفسير الواقع

هــذا وقــد وجهــت بعض الاتجاهات المنهجية الحديثة النقد لأصحاب الوضعية المنطقية واتهمــتهم بالتقلــيدية حين صنفت الباحثين فى مجال التربية إلى مدرستين فكريتين :١- مدرسة التقليديــن The Orthodox وأصــحابها يتــبعون العلوم الأمبريقية ، ٢- مدرسة المبتدعين أو المغايريــن The heterodox وأصــحابها يتبعون الآن الفينومينولوجيه phenomenological وجوهر الخلاف بينهما يتضح فى أن الأبحاث الأمبريقية تهتم بالتحليل الإحصائى بالدرجة الأولى، وفصل القيم عن الحقائق ويتجاهلون المبادىء الأخلاقية، وحرية الاختيار، فى حين يرى أصحاب المدرســة المغايرة أن المنظمات الاجتماعية ما هى إلا ابتكارات اجتماعية تتخللها الأيديولوجية. و ر القيم والمبادئ الأخلاقية تعد جانباً مهما من جوانب البحث التربوى (٥٦: ٢).

وهناك من يرى أن الوضعية المنطقية فلسفة علمية تجريبية قصرت فلسفة العلم بل الفلسفة بأسرها على محض تحليلات منطقية للقضايا العلمية وجردوا الفلسفة من آفاقها الرحبة، وأبعادها المترامــية التى تجعلها فلسفة، وشنوا حملتهم الشعواء على ربيبتها المدللة الميتافيزيقا التى تحتل أبعد نقطة من معطياتهم الأمبريقية ومعيارهم للتحقق الأمبريقى (٤٨: ٣٩٧).

وقــد تعرضــت الأمبريقية للنقد أيضا من قبل الرمزية Symbolic or Lingustic التى تــرى أن الباحــث التربوى ينبغى أن يشغل نفسه بالبحث والاستقصاء الرمزى أو اللغوى حيث يدرس تطور القوانين من حلال التفاعل الإنسانى(٥٢: ٢).

وعلــى الصعيد المنهجى فقد صبت النظرية النقدية جام غضبها على التوجه الأمبريقى فى البحث الاجــتماعى، فالــنظرية الــنقدية شكل من أشكال المذهب العقلى Rationalism تختلف بذلك عن أولئك الــيــن يقولــون إن المعرفة تنبع من خبراتنا الحسية (وهو الأساس المعرفى للأمبريقية) وترى النظرية الــنقدية أنــنا نستطيع من واقع فكرة العقلانية، أن نستنتج الشكل الأساسى للمجتمع العقلانى، فنحن جميعا بفضل كوننا بشرا نمتلك خاصية أو إمكانية القدرة على التفكير العقلى الرشيد (١٤: ١٥، ٣١: ١٣)

إن نقد النظرية النقدية للنزعـة الأمبريقية يرجع إلى تفتيتها للواقـع الذى من شـأنه أن يـؤدى إلـى حجب رؤيـة الكل لأن هذا الكل أكبر من مجموع أجزائـه ، وإلى النظرية النقدية يـرجع الفضـل الكبـير فى كشف الهيمنة بأنواعها فى المجتمع الحديث، خاصة هيمنة الثقافات الأقـوى على الثقافات الأضعف، هذا وقد احتفت النظرية النقدية بتشييد النظريات وأثمرت الفكر الـنظرى ، مـن خـلال نقدها للواقع الاجتماعى، وللبنى النظرية التى تتولى التنظير لهذا الواقع وتفسيره (١٤: ١٧-١٨) .

كما قوبلت الأمبريقية بالنقد من قبل مفكرى وما بعد الحداثة الذين يرون أن الحقيقة لم تعد حقـيقة واحـدة مؤكدة، ولم تعد خارجية، ولم تعد ملزمة، وإنما باتت الحقيقة تتعدد بتعدد الرؤى الثقافية والتصورات الذاتية على نحو ما نجده فى الثقافات الفرعية النوعية أو الطبقية أو الجيلية، وهذا يعنى ضمن ما يعنى أن العلم ليس هو المصدر الأوحد للمعرفة (وهى المعيار الأساسى عند الوضـعين) وإنمـا تضيف إليه الحدس، والرؤية الثقافية الخاصة المستمدة من التاريخ، والتراث والقيم (١٤: ٢٥، ٥٢: ٣) .

والسـؤال الذى نحن بصدده الآن هو كيف يمكننا أن نفعّل الدراسات الأمبريقية فى مجال الفكـر النظرى من خلال نقدها للواقع وقدرتها على تفسيره ومن خلال نقدها للبنى النظرية التى تتولى التنظير لهذا الواقع ، مع الاحتفاظ بسلامة منطقها وموضوعيتها .

٣- التنظير فى البحث التربوى (ماهيته، وأهميته) :

إن المـزاوجة بين الأمبريقية والنظرية شرط ضرورى لتفعيل البحوث الأمبريقية، وزيادة قدرتهـا التفسيرية، فالملاحظة الحسية التى يجريها العالم عند قيامه ببحوثه لا تبدأ أبدا من فراغ ولكنها تسترشد دائما بأفكار مستمدة من نظرية تلخص وتجمل وتربط بين حقائق ثم التوصل إليها مـن ملاحظات سابقة، كما أن نتاج الملاحظات الحسية التى يجريها العلماء تتم معالجتها منطقيا، وتضاف إلى النظرية العلمية (٢١: ٧١) .

والبحـث التنظيرى يتضمن القدرة على التفكير النظرى والتحليلى الذى يمكن الباحث من الحصـول علـى إجابـات تتـناول أسئلة حول كيف ، ولماذا ؟ بشأن الظواهر الاجتماعية (كما ترصـدها الوقـائع، البـيانات، والمعلومـات) ، وبهذا المعنى يطرح التنظير تفسيرات للظواهر الاجتماعـية، وتطـرح هـذه التفسيرات إجابات حول أسباب وجود هذه الظواهر والطريقة التى تتعامل بها مع بعضها البعض، والشكل الذى تتبدى من خلاله، فى الحياة الاجتماعية. وهذا التأكيد على التفسير هو الذى يميز النظرية والتنظير عما سواها من منهجيات أخرى فى التحليل .

كمـــا يتضـــمن التنظـــير تطبيق المنطق، والعلاقات السببية لاختبار العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات الأمبريقية التى تتناولها، كما يتطلب ذلك النمط من التنظير أن يتناول التفكير العلاقات بيـــن المفاهـــيم وأبعادهـــا ومكوناتها، كما يتضمن أيضا التركيز على الخصائص العامة للأشياء موضـــع الملاحظـــة، وهذا بدوره يتضمن عملية التعميم، وتعنى تطبيق نفس الأسس والمستويات والمعايير على نطاق عريض من المواقف والأمثلة، وألا يقتصر على وصف تفاصيل مواقف أو ووقائع معينة (١٤: ١٨٩) إن الانطلاق من نظرية توجه البحث شرط ضرورى لتفعيل البحوث الأمبريقـــية فـــى العلوم التربوية، فالنظرية العلمية نسق تصورى تمت صياغته فى ضوء الخبرة بالمعـــرفة العلمـــية المتاحة، وفى ضوء الخبرة بالواقع التاريخى والمعاصر للظواهر وحركتها، يصف هذا النسق ويفسر خصائص الظواهر ومكوناتها وحركتها وعلاقات هذه الظواهر ببعضها، ومســـتقبل هـــذه العلاقات، ولهذا يتألف هذا النسق من مفاهيم وقضايا ومقولات نظرية، وقوانين. يستند النسق بجانب مصادر صياغته المذكورة، على فلسفة واضحة أو كامنه لها رؤيتها للإنسان أو المجتمع أو الكون أو لهما جميعا (٢٦: ٥٦).

وهكـــذا تتضـــح أهمـــية انـــتظام الدراسات الأمبريقية فى نظرية علمية ذات نسق فكرى اســـتنباطى متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظاهرات المنتظمة تحوى – أى النسق – إطارا تصوريا ومفهومات وقضايا نظريـــة توضح العلاقـــات بين الوقائـــع وتنظيمها بطريقـــة دالـــة وذات معـــنى ، كما أنها ذات بعد أمبريقى بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته ، وذات توجيه ينبـــئ ويســـاعد علـــى تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية (٢٣: ١٤) . مع ملاحظـــة أن هذه التعميمات قابلة للتعديل فى أثناء السير فى البحث ، فالخطأ المنهجى فى العلوم الطبيعـــية الاجتماعـــية والتربوية يكمن فى النظر إلى هذه المبادئ الأولى والتعميمات على أنها حقائق ثابتة ، لا على أنها فروض معرضة للنفى حســـب ما يتبدى للباحث أثناء سيره فى البحث (١٥: ٣٠٧-٣٠٨).

هـــذا فضلا عن أن الاتساق المنطقى للنظرية يعنى انتظام مقولات النظرية فى بناء يمتلك قدرا من الاتساق والتدرج والترتيب بين هذه المقولات بحيث تصبح القضايا من المستوى الأدنى مشـــتقة مـــن المستوى الأعلى، وبحيث تؤدى إلى تعديلات فى قضايا المستوى الأدنى بناء على البحـــث الأمـــبريقى إلى تعديلات فى قضايا المستوى الأعلى، (١٧: ١٤). الأمر الذى يؤدى إلى المـــزيد مـــن التحقق من صدق النظريات، وزيادة التعميمات التى يتيحها التراث العلمى المتراكم بحيث يشكل نسقا منطقيا لا تناقض فى إطاره ، مع مزيد من توليد النظريات .

واسـتخدام الباحث لإحدى النظريات العامة، سوف تساعده على توضيح ، وتفسير نتائج بحـثه، وربطها بالنظرية العلمية الصحيحة، (٤٥: ٣٠) كما أنها قـد تعينه على اكتشاف الخلل والثغرات التى تعوق المعارف المتراكمة عن أداء مهامها فى الوصف والتفسير والتنبؤ(٢٤: ٦٣)

هذا عن أهمية المستوى المنطقى للنظرية، أما عن المستوى الجوهرى لها Substantive، نجـد أن النظرية تشير فى هذا المستوى إلى الأساس الحقيقى للموافقة على المرتكزات الأساسية لمجـتمع معيـن، أى الاتفـاق حول العناصر البنائية الأساسية، وحول طبيعة مجموعة العمليات والـتفاعلات الأساسية الكائنة فى هذه العناصر بالإضافة إلى اهتمام المستوى الجوهرى للنظرية بالعناصر البنائية للمجتمع، وطبيعة العلاقة بين مكوناتها، كما يهتم هذا المستوى بالجانب الدينامى للبـناء الاجـتماعى، من حيث الثبات، أو الاستقرار، أو التوازن أو التغير التدريجى، كما تذهب البنائـية الوظيفـية، أو التغـير والصـراع كمـا فى الاتجاهات الراديكالية، أم تخضع للنسبية الاجتماعـية، أى أن المجـتمع يحتاج إلى كل هذه العمليات (١٧ : ١٨). وهى أمور أساسية عند الانطلاق فى أى دراسة علمية .

فالـنظرية الـتربوية إذن مجموعـة من الفروض المترابطة منطقيا، ومؤكدة بالملاحظة، وتتميز بكونها قابلة للدحض، ويمكن استخدامها فى تفسير الظواهر الملاحظة.

والـنظرية التربوية تصمم لتخبرنا عما يجب عمله حيال هذا العالم وليس لوصف العالم أو التنـبؤ بـه – وبالتالى فهى تعطى ضمانات للممارسة العملية، إنها تضمن لنا أن بعض الأهداف مرغوب فيها وبعضها يتحقق بالإمكانات المتاحة، وفى الظروف المتاحة، وتحدد بعض الأساليب الـتى تحقق الغاية المرجوة، والتوصيات التفصيلية لهذه الأساليب (٤٤: ١٣). هذا فضلا عن أننا فـى حاجـة إلى توليد نظريات تربوية عربية تدور فى إطار النموذج الثقافى الاجتماعى السائد، والقيم التى تتضمنها، ولن يكون ذلك إلا بالمزاوجة بين النظرية والأمبريقية فى البحوث التربوية بحيث تصبح المعرفة العلمية التى يمكن أن يتيحها المنهج الأمبريقى متدرجة على أربع مستويات: التعمـيم، ملاحظة الانتظامات العامة الأمبريقية، وضع نظريات محدودة الغرض، ووضع نظريات متوسـطة المـدى ووضـع نظريات ذات درجة عالية من التركيب والشمول. وتصبح النظريات المؤقتة أو محدودة الغرض درجة أولى من النظريات المركبة أو الشاملة.

ونكـون قد اجتزنا خطوة أولى على طريق المعرفة، إذا ما استطعنا تحويل هذه النظريات محدودة الغرض إلى نظريات متوسطة المدى وذلك بالربط بينها وبين تعميمات أخرى مشابهة –

أو نـــرتقى درجـــة أعلى إذا أمكن التأليف بين عدد من هذه النظريات متوسطة المدى فى أنساق نظـــرية أشـــمل، أى تنفصل النظريات عن الحقيقية عن علم المفاهيم، وذلك بمجرد ارتقائها إلى مستوى الأنساق الفكرية التى تتمتع بقدر من الشمول والغموض والتجريد (٤١: ٤٤-٤٥).

لكـــن الواقع الفعلى يشير إلى أننا مازلنا نتحرك فى الغالبية العظمى من الحالات فى نطاق التعميمات محدودة الغرض التى نتوصل إلى تحديدها فى ضوء ظواهر محدودة متفرقة، دون أن نكلف أنفسنا عناء الربط بينها وبين تعميمات أخرى مشابهة، على أن ما يحدث فى بعض الأحيان أنـــنا لا نـــرقى إلى مرتبة هذه النظريات محدودة الغرض، بل يظل البحث محصورا فى مرحلة وصـــف بعـــض الانتظامات العامة، دون محاولة تقديم تفسير نظرى ولو جزئى لهذه الانتظامات **(المرجع السابق، ٤٥).**

وهـــناك من يقتصر عملهم فى مجال البحوث التربوية والاجتماعية على مجرد جمع وقائع جزئـــية عن بعض مظاهر الحياة الاجتماعية دون أن يؤدى جمع هذه الوقائع إلى صياغة نظرية عامة عن المجتمع، ودون أن يسترشد فى جمع هذه الوقائع بنظرية عامة، مما يجعل هذه البحوث عديمـــة القـــيمة أو قليلة القيمة بالنسبة لتطور المعرفة العلمية، وهم أصحاب اتجاه الأمبريقية أو التجريبـــية المجزأة empirical abstracted أما أصحاب اتجاه النظريات المتضخمة Grand theories فهم يقومون بصياغة نظريات عامة عن المجتمع تتصف بالصبغة التأملية دون اختبار لما تتضمنه من تعميمات واستنتاجات (٢١: ٧٥) .

٤- أزمة التنظير فى البحث التربوى الأمبريقى (المظاهر ، الأسباب)

سبق القول أن المنهج الأمبريقى الوضعى فى العلوم الاجتماعية والتربوية قد أدى وظيفة تـــنويرية فـــى مراحله التاريخية المتقدمة – لكن الأمر مختلف الآن لتوافر مجموعة من العوامل والمتغيرات نوجزها فيما يلى :

٤ – (أ) البنية العلمية للمنهج الوضعى الأمبريقى :

أدى الالـــتزام الدقيق بنموذج العلم الطبيعى المؤسس على الجانب الأمبريقى (فى المعرفة) إلـــى فصل الأخلاق عن المعرفة التى يمكن التثبت من صحتها، وإلى استبعاد الموقف الأخلاقى للباحث العلمى، ومن ثم إلى التأكيد على العلم الاجتماعى باعتباره علما مجردا من القيمة.

ومن ثم شاع عنصر الاستسلام فى علم الاجتماع الوضعى منذ بدايته، فقد كانت الملاحظة والتجريـــب والمقارنـــة هى التى رآها أوجست كونت ملائمة للعمل الجديد استنادا إلى مسلمة أن الحركات المجتمعة خاضعة لقوانين طبيعية ثابتة لا تتغير (٣٧: ٣٣٥) .

والنظرية فى إطار المنهج الأمبريقى الوضعى ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضايا مجــردة مــترابطة منطقــيا يمكن تحويلها إجرائيا إلى قضايا قابلة للتحقق أو الرفض، إذ أنه ولا وجود لأشياء خارج الأحداث الملاحظة، أو الثوابت الأمبريقية أو القضايا المجردة التى تقف خلف هذه التعميمات.

والــنظرية لــيس لهــا وجود إلا فيما تمارسه من دور كشفى فى البحث العلمى الذى يهدف إلى الــتعرف علــى العلاقــات القائمــة من الظواهر والتعرف على الوظائف الرياضية التى تبــين اعتماد الظواهــر علــى بعضــها، وأصبح نتيجة ذلك غياب التنظير عن المنهــج الوضعى الأمبريقى ، وأيضا غــياب التفســير للوقائــع ، ومن شــأن ذلك أن يكون التوجيه الاجتماعى للعلم مسألة واردة وإمكانيــة قائمــة – وإن كانت غــير صريحة – لكنهــا متروكــة لنمط ونــوع القــوى المســيطرة فى المجتمع (١١: ٢٩٠-٢٩١) .

وكمــا يشــير جرينفيلد (Greenfieled,1980) إلى خطورة فصل القيم عن الحقائق فى الدراســات الأمبريقــية، فالحقائق لا تقرر شيئا ، فالناس هم الذين يتخذون القرار بشأن الحقائق، والقــيم وحدها هى التى يمكنها أن تعطى معنى للحياة، ولأن الحقائق فئة انطولوجية مختلفة عن القــيم فإنهــا لا تستطيع إثبات القيم أو البرهنة عليها، وكما أشار بوبر Popper فإنه من الممكن الحصــول علــى ما يجب أن يكون مما هو كائن (get on ought from on it) ، وبالرغم من ذلــك فمــع أى تفسير للبيانات الأمبريقية يتم التحقق من بعض القيم وتدعيمها ، بينما يتم تقويض البعض الآخر (٥٦: ٦).

وكلنا يعلم كيف استغلت الدراسات الاجتماعية الأمبريقية فى فترة ما بين الحربين فى دعم الــنظام الاســتعمارى بتجاهل استغلاله من جهة، وبتأكيد بدائية المجتمعات الخاضعة له من جهة أخــرى، فقــد كانت الإدارة الاستعمارية توجه الباحثين لدراسة موضوعات بعينها، وتحدد فترة زمنــية معينة لإنجازها ، حرصا على ألا تستغرق اهتماماتهم العلمية أسلوب فتطغى على الهدف الحقيقى من وراء تكليفهم ببحوث بعينها، ومن ثم لم يكن مثيرا للدهشة أن تعرف هذه المرحلة من تاريخ البحث الاجتماعى وظيفة أنثروبولوجى الحكومة Government Anthropolegist ؛ فقد كان كل ما يتم تأكيده من أخلاقيات البحث العلمى قاصرا على تأكيد القيم العلمية، والموضوعية، والحــياد العلمى بالذات، أو تحديد أخلاقيات التعامل بين الباحث والمبحوث، أما علاقة أخلاقيات الباحث بالسلطة، فلم تحظ بأى اهتمام (٤٦: ٣٩-٤٠).

ومـــن ثـــم فالبنية العلمية الأمبريقية الوضعية فى العلوم الاجتماعية هى بينة تنطوى على إمكانية الانحسار فى المشكلات الجزئية، دون اعتبار أحداث التاريخ، ومع غياب التنظير والتفسير للواقـــع، وفـــى ظـــل مجتمع تسوده الطبقية، وتطفى عليه الربحية، وتقوم بنيته الاجتماعية على علاقـــات الاستغلال والقهر، وإعادة إنتاجها، يصبح من الممكن إساءة الاستخدام الاجتماعى للعلم، فيصـــبح أداة للقهـــر بدلا من التحرير والتنوير، ويصبح رغم علميته عقبة أمام تطور العلم نفسه وبالتالى تطور المجتمع.

ومن ثم فإن هذا المنهج فى ظل تحديات العولمة لا يستطيع أن يقوم بنفس الدور التحريرى والتنويرى الذى استخدمته القوى البرجوازية الناهضة فى مراحله التاريخية المتقدمة.

٤ – (ب) المؤسسية فى البحث التربوى الأمبريقى Institutionalization :

إن العلاقـــة بيـــن البحث التربوى وصياغة الســـياسة بهدف تحسين العمليـــة التعليميـــة صيغت صياغة منظمة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية، ولجان أكاديمية لتكون حلقة وصل مؤسســـاتيه بين الباحثين وإدارى النظام التعليمى ، وذلك فى الجسم البيروقراطى للنظام التعليمى نفســـه، وكانت هذه الصياغة بمثابـــة عقد اجتماعى مؤســـس على تبعيـــة البحث العلمى للسلطة البيروقراطية فى التربيـــة وترتب على هـــذه العلاقـــة ثلاث نتائـــج خطيرة فى مجـــال التربية (١١: ٢٩٦) .

- تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها.
- تكريس الممارسات التربوية القائمة وإضفاء شرعيه علمية عليها.
- تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة.

ويذكـــر توريس (Torres, 1995) أن نتائج وعواقب تحييد السياسة عن التربية، والبحث الـــتربوى لا تـــؤدى إلى نتائج بحثيه أفضل ولكن تؤدى إلى الاستئصال النهائى للمسائل السياسية والأخلاقـــية مـــن المـــدارس والحـــياة العامة. ويرى ضرورة النظر إلى البيئة الاجتماعية داخل المـــدارس فى إطار سياقها الاجتماعى، إذاً ينبغى على الأبحاث التربوية الربط بين البنى الخاصة بـــالمدارس والبنى الكبيرة الخاصة بالحياة الاجتماعية ككل بحيث يكون من الممكن إبراز علاقة البـــنى الاجتماعـــية بالطـــبقات، والمكانـــة الاجتماعية والصفوة، وهنا فقط قد نجعل من التربية التحريرية أمرا ممكنا. (٥٦: ٩).

والبحوث التربوية التى تستبعد البنى الاجتماعية المحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراســـة هى بحوث تزيد من فاعلية الممارسات القائمة وتضفى شرعيه عليها، وثمة أمثلة حية

علــى ذلــك تتضح فى ملاحظتنا لبعض نماذج البحوث التربوية الشائعة عن مشكلاتنا التعليمية فقــياس كفاءة المدخلات أو فعالياتها، والمخرجات أو قياس العلاقة بين متغيرات العملية التعليمية كلهــا أمور مرغوب فيها لدى المسئولين عن النظام التعليمى، أما لماذا، وكيف أنشىء نمط معين من التعليم داخل نظامنا التعليمى، هذه أسئلة غير مرغوب فيها (١١: ٢٩٦).

يــرى جوشــيا Joshua أن الوضــعية أصــبحت إلــى جانــب تشــجيعها للموضوعية Objectivity إيديولوجــية تعكس مصالح الوضع القائم، وبواسطتها يتم تقديم المصالح الخاصة على أنها مصالح عامة، ويتم التحكم فى المعرفة وانتقائها بحيث يظل الفقراء على حالة من الجهل والأوهــام الخادعة من خلال استخدام المجاز والأيديولوجى تبدأ المعرفة بأيديولوجية معينة ثم ما تلبــث أن تصبح هذه الأيديولوجيا طريقة للحياة ذات أخلاق وقيم ومعتقدات يتم بناؤها اجتماعيا. ويمكن فى هذا الصدد استخدام المنظمات والمؤسسات لعقلنة اللاعقلانية، وإضفاء الشرعية عليها عن طريق تحويلها إلى معرفة مؤسساتية Institutionalization أو التنظيمات المؤسساتيه التى يتم تدعيمها بالعلم والتكنولوجيا اللذين يضيفان نوعا من الشرعية. وبذلك يصبح العلم ايديولوجية.

يمكن إذن بالفعل النظر إلى العلم على أنه لغة كمية، فقد نظر فيرا بند Feyerabend إلى العلــم علــى أنــه إحدى الأيديولوجيات العديدة التى تدفع المجتمع وينبغى التعامل معه على هذا الأســاس (Saw science as Just one of the many ideologies that propel society and it should be treated as such) كما ذكر فى أحد أعماله الأخيرة، أنه لا يوجد فرق بين المنطق واللغة البيانية فالجانب الذاتى ، Subjective والجانب الموضوعى Objective لحجة يمترجان معا ليكونا شيئا واحدا (نظر ، ٥٦: ٢، ٥٢: ٢) .

والارتــباط بيــن البحــث التربوى والسياسة التعليمية ليس ارتباطا مؤسساتيا فحسب، لكنه أيضا ارتــباط أيديولوجــى يحرك الباحثين بوعى أو بدون وعى لاختيار مشكلات بعينها للدراسة والبحث، قد تكون على حساب مشكلات أخرى أكثر أهمية.

وهناك من يرى فى طبيعة المنهج الأمبريقى الوضعى القائم على الضبط والصرامة العلمية والموضــوعية صــعوبة فى تناولــه موضوعات كوحدات كبيــرة تمس البنية الاجتماعية، وأن نمــوذج الــبحوث الأمبريقــيــة الوضــعية الضيقة هــو النموذج المناسب ، والمرغوب فيــه اجتماعــيا، فالبيــنــة العلمــية لهــذه الــبحوث قــد تتوافق مع فالبنيــة المؤسساتية المستخدمة لهــا(أنظر ١١: ٣٠١، ٥٢، ٢:).

٤ – *(ج) تحيز الباحث التربوى باعتباره متغيرا فى البحث :*

إذا كانــت الموضـــوعية هى سمة الدراسات الأمبريقية ، ومعيار صدقها الالتزام بقواعد محـــددة بأخلاقيات البحث العلمى ، إلا أن جيدن، روجر Gedeon, Roger أشارا فى دراستهما إلـــى أن هـــناك العديـــد مـــن العوامل الشخصية والاجتماعية التى قد تجبر الباحثين على التحيز والانحـــراف عن هذه الموضوعية فى البحث التربوى الأمبريقى ، فالباحث فى إجراءاته البحثية محكوم بالمجتمع الواسع الذى يعيش فيه ، فضلا عن الجماعة العلمية التى ينتمى إليها Scientific community وكثـــيرا مـــا تـــتعارض معايير متطلبات هذه الجماعات العلمية المرجعية مع متطلبات المجتمع الواسع الذى يدور فى فلكه، الأمر الذى قد يؤدى إلى أن يجد الباحث نفسه وقد تـــنازل عن مثله العلمية من أجل تلبيه بعض الاحتياجات الأخرى ، مثل حماية مكانته الاجتماعية مثلا هذه التنازلات كثيرا ما تؤدى إلى إحداث تعديلات فى الإجراءات البحثية . (٥٥: ٣) .

والمشـــكلة هـــنا كـــيف يمكن تحقيق الموضوعية التى هى أساس الدراسات الأمبريقية فى ضـــوء صـــعوبة الفصل بين دور الباحث كعالم ومفكر، ودوره كمواطن، والحل الذى يسعى إليه العـــالم أو الباحـــث للتغلب على هذه المعضلة تؤثر بطبيعة الحال فى بنية التصميم البحثى، وفى تحلـــيل البيانات نفسها (**المرجع السابق:٣**). وعدم التزام الباحث بنظرية معينة ينطلق منها، وإن كانـــت أدوات جمع البيانات المتمثلة فى الاستبانات والملاحظة بالمشاركة قد ساعدت على تحقيق مرامى الباحث بالحصول على البيانات التى يريدها (٢٦: ١٦).

ومـــن عوامـــل التحيز أيضا لدى الباحث التربوى، ركون العديد من الباحثين إلى ما يقوله الأســـتاذ يـــأخذه مـــأخذ التســـليم، فهو لم يعد أن يكون طالبا بمعنى أن يفهم ويحاجج ويبحث فى المعـــرفة، فالتنشئة الجامعية فى مجتمعنا العربى لا تستند إلى فلسفة علميـــة واضحة تهدف إلى خلـــق الذات الطلابيـــة ، وتأهيلهـــا وجعلها قادرة على تحمل مسئولياتهـــا الاجتماعية والعلمية ، الأمـــر الـــذى ينعكس على موقف الباحث وتحيزه، ومن الآثار المترتبة على ذلك ليس فقط عدم موضوعيه النتائـــج ، ولكن أيضا تقليد الطـــلاب الباحثين هـــذه المعايير التى قـــد تكون خاطئة (٣٣: ٢٦) .

ويـــبدو الـــتزام المثقف الباحث، أو الباحث المثقف بضوابط مرجعية فى غاية الأهمية من زاويـــة أن مثل هذه الضوابط تؤسس شرعية للباحث سواء فى علاقته بالجماهير، أو فى علاقته بمؤسســـته، ودوائـــر عملـــه أو فى موقفه من السلطة الحاكمة، برغم أن المثقف بطبيعته وبدوره ينبغى ألا يخضع إلا لسلطة العقل والالتزام الأخلاقى والعلمى (١: ١٠٢).

ومـن عوامـل التحـيز أيضـا لدى الباحث التربوى، العلاقة بين الافتراضات النظرية والمقدمـات التى انطلق منها الباحث، والإجراءات المنهجية ، فالمقدمات التى يبنى عليها الباحث بحثه والتى تتعلق بطبيعة الواقع الاجتماعى أو الطبيعة البشرية. إنما تلزمه باتباع أنواع معينة من الإجراءات عندما يقوم بجمع بياناته وتحليلها، وهناك موقفان يدعمان المزج بين النظرية والمنهج وهمـا: أولويـة التصميم الكلى للبحث، والعلاقات التى تربط بين جميع مراحل العملية البحثية، والباحـث ينحاز بالضرورة، ويتبنى موقفا نظريا معينا من خلال قيامه ببساطة باختيار مجموعة من المناهج البحثية (٥٥: ٣).

ومن ثم يرى كل من جيدن ، روجر (Gideon, Roger, 1996) أنه إذا كان فلاسفة العلم قـد كتـبوا حـول منهجية البحث الاجتماعى الكثير، وبذلوا الكثير من وقتهم فى إلزام الباحثين بمحاكـاة الـنظام المعيارى للعلوم الطبيعية، فإنه من الضرورى إعطاء أهمية أكبر للتعرف على سـلوكيات وأفعـال الباحثيـن فى المواقف البحثية اليومية، وليس فقط من خلال متابعة كتاباتهم الـنظرية، للوقـوف على مدى التزامهم بقواعد أخلاق البحث، إن أردنا دقة وموضوعية البيانات الأمبريقية (المرجع السابق : ٤) .

٤ – (د) الموضوعية فى البحوث الأمبريقية ، وتزييف الواقع :

تعود جذور الموضوعية Objectivism التى تشير إلى فكرة أن الحقيقة والمعنى يوجدان فـى موضـوعاتهما بصورة مستقلة، عن أى شعور أو وعى إلى الفلسفة اليونانية القديمة، والتى استمرت فى العصور الوسطى ممثلة فى الواقعية العلمية، ووصلت إلى ذروتها فى عصر التنوير Enlightenment. ولقـد كان الاعتقاد بأن هناك حقيقة موضوعية، وأن المناهج الملائمة للبحث يمكـن أن توصـلنا إلـى المعـرفة الدقيقة واليقينية لهذه الحقيقة وكان هذا الاعتقاد هو الأساس الابستمولوجى للعلم الغربى (٥٠ : ١٢) .

إن الوضـعيين يحـاولون فصـل الحقائق عن القيم، وبذلك يشوهون إدراك تلك المصالح الاجتماعـية الـتى تحـدد ما ينظر إليه باعتباره معرفة شرعيه، ومن خلال ذلك يتم تحويل القيم الذاتية إلى حقائق موضوعية (٥٢ : ٢).

ينـتقد جوشـيا (Joshua) الباحثيـن الذين يدعون الموضوعيـة ، والحيادية فى أبحاثهم التربوية، فالبحث التربوى يجب أن يهتـم بقضايا الممارسـة والتطبيق لذلك لا يمكن لـه فصل نفسـه عن القضايا الأخلاقيـة والأيديولوجيات السـائدة ، والباحثـون الذين يعتقدون أن أبحاثهم

موضـــوعية وخالـــية من القيم إنما يطبقـــون ببساطة تلك القيم الذاتية لأنها متضمنة فى المنهجية البحثـــية المتصـــورة ســـلفا ، ومع ذلك فكثيـــرا ما يمنع الباحثون من إدراك القصور الكامن فى فهمهـــم التطبيقى بحيث تسقط الفعاليـــة التطبيقية للنظريـــة ضحية المحرمات والموانع المنهجية

The Educational Research has to be cancamed with philospohy of practice and there for can not separated itself from moral issues and the prevaling ideology researchers who believe that their research is abjective and values as enshmined in preconceived methodology how ever researchers are after prevented from realizing their inadequate practical understanding so that the practical efficiency of theory has now fallen prey to methodological prohibitions (56 :3).

مـــن الخطـــأ إذن تشئ المعرفة العلمية . والنظر إلى الباحث بوصفه متحررا بالكامل من المتغـــيرات الثقافية المحيطة به، كما يجب تنحية هده النظرية الواهمة جانبا هذا من ناحية، ومن ناحـــية أخـــرى لا يجب النظر إلى الباحث كما لو كان امتدادا مستقيما لثقافته ، وطبقته من حيث انـــتاجه العلمـــى كلا النوعين من التطرف النظرى يسىء فهـــم ذاتية العالم ، فالعالـــم وإن كان جزءا من مجتمعـــه ، فإنه ليس عاجزا عن الارتفاع فوقه بعض الوقت ليكشف ما به من سلبيات (٣٩: ٨٤-٨٥) .

وقـــد انـــتقد كـــار (Carr, 1985) ، الموضـــوعية فى البحوث الأمبريقية حين ذكر أن المحاولات التى يتم فيها استخدام استراتيجيات بحثية محملة بمجموعة من القيم التربوية، لدراسة ممارسات تربوية محملة بمجموعة أخرى من القيم التربوية، هى محاولات أقل ما يقال عنها أنها مضـــللة، فهـــذه النتائج ليست معرفة علمية موضوعيه بقدر ما هى نتائج متوقعه للقيم التربوية، والـــتى تـــم فـــى صـــونها إجراء البحث، إضافة إلى ذلك فإن الفلسفات التربوية دائما ما تضع افتراضـــات مســـبقة حـــول الطبيعة البشرية، وتكون لتلك الافتراضات أسبقية على أى خبرة يتم دراستهـــا (٥٦: ٣).

والباحـــثون كثـــيرا ما ينطلقون من إطار نظرى سابق ، أصبح ينظر إليه من خلال الألفة على أنه شىء طبيعى مدرك بداهة ولذلك نادرا ما يتم مناقشته أو التشكيك فيـــه ، ولأن النظريات الـــتربوية يجب اختبارها على أساس الممارسة التربوية ، لذا يجب على الباحثين أن يكونوا على اســـتعداد لتعديل وتنقيح نظرياتهم كلما اقتضت الضرورة ذلك ، وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات الأمبريقية .

إن البحـث الـتربوى الـذى يتم إجراؤه فى إطار الاتجاه الوضعى ، والمحكوم بالمنطق الفرضـى الإمبريقى الاستدلالى ، هذا النوع من البحث التربوى يفترض أن أبحاثه خالية من أى إيديولوجـية سياسـية ، ومن ثم فإنه يدعم ويرسخ الوضع القائـم هذا من ناحيـة ، ومن ناحية أخـرى مـن خـلال إدخال القيم والأخلاق والتصريح بها فى البحث ، تصبح الذاتيـة الخاصة بالباحـث مفـتوحة للبحث والتدقيق ، بينما هى فى البحث العلمى متخفية ومقنعة حيث أصبحت شرعية من خلال استخدام وتطبيق المنهج العلمى فى التحليل . " وبذلك تصبح الذاتية موضوعية تـم بناؤها وتعتمد الدراسات الكمية وتفسيراتها بقوة على النظريات التى تم بناؤها قبـل التكميم . وبذلك يتم بناء القوانين العلمية من لغـة التقليد ، إضافـة إلى ذلك فقـد أشار كون (Kuhn) إلى أن الطـريق مـن القـانون العلمى إلى القياس نادرا ما يكون من الممكن السير عليه فى الاتجاه المعاكس" (المرجع السابق : ٥) .

هـذا هـو البـناء المـزيف للواقع، الذى ينبغى الكشف عنه، لتمهيد الطريق نحو تحرير الإنسـان، بزيادة وتنمية الوعى لدى الباحثين من خلال تطبيق البحث كفلسفة فى نطاق الفعل إن أردنا تفعيل البحوث الأمبريقية .

والـتقدم فى إطار العلم يحدث من خلال التحولات التى تطرأ على الاتجاهات، والتى تأتى نتـيجة إعادة بناء الأنشطة العلميـة ، ولقد أوضح كون Kuhn 1970 أن العلم لا يتقدم بطريقة خطية ولكن من خلال تطورات ، وثورات بنائية تحدث عندما يعارض اتجاه جديد لديه مجموعة مخـتلفة مـن الافتراضـات الاتجاه المسيطر ويتغلب عليه وسرعان ما تنتج الاتجاهات القديمة اتجاهات جديدة .

وهكـذا فإن التقدم فى البحث التربوى لا يحدث نتيجة تراكم النتائج فى إطار نفس الاتجاه، ولكـنه يحـدث بالأحرى نتيجـة البرامج البحثيـة المتواصلة التى تواجه الأفكار والافتراضات الـنظرية السـابقة وتتغلـب علـيها، فالعقلانية العلمية لا يتم تحقيقها ببساطة من خلال الالتزام بمجموعـة مـن القواعـد المنهجية الواضحة ولكن عن طريق التطبيق العلمى التأملى Praxis (المرجع السابق : ٥) .

إن منهج البحث يعتبر عاملا قويا فى تشكيل الحياة الإنسانية، فحينما تتحول العملية البحثية إلى مجرد عادة، وتمكن من تطبيق الآليات البحثية فقط، دون تأمل أو تفكير، وتجنب النقد مع عدم الخضـوع لأيـة الـتزامات نظرية أساسية، تكون النتيجة – التدعيم والترسيخ للنظام الاجتماعى

الحالى وإثبات زيفه. ومن ثم فهناك من ينادى بتطوير أدوات المعرفة والعلم العربى، لتكون أكثر قدرة على إنجاز نهضة فكرية وعلمية على غرار ما حدث فى أوربا.

ثانيا: الإطار الميدانى

١- إجراءات الدراسة الميدانية :

١- (أ) الهدف من الدراسة الميدانية :

من منطلق إحساس الباحثة بالقصور الواضح فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية وخاصة المتضمنة منها فى رسائل الماجستير والدكتوراه ، وما أشارت إليه الدراسات السابقة وتحليل الأدبيات التربوية المختلفة - كما اتضح من التحليل النظرى فى هذه الدراسة - من وجود العديد من العوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية البحوث الأمبريقية فى العلوم التربوية والاجتماعية، وفى ضوء ما يثار من قضايا جدلية حول مدى فعالية البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية . تستهدف الدراسة الميدانية التعرف على آراء الخبراء والمتخصصين فى هذه القضايا، ورؤاهم المستقبلية فى إمكانية تحسين وتفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية .

١ - (ب) أسلوب الدراسة :

تعتمد الدارسة الميدانية على استخدام أحد أساليب الدراسات المستقبلية المتمثلة فى أسلوب دلفى Delphi Technique ، وهو يعد اليوم منهجا للوصول إلى رسم السياسات والبدائل، والوصول إلى مستوى من الاتفاق، وليس فقط للأغراض التنبؤية ؛ وإذا كان قد أمكن استخدام أسلوب دلفى كأداة للتنبؤ فى المراحل المبكرة منه، فهو يستخدم اليوم بشكل واسع فى عمليات أعمق؛ فى تحسين الاتصالات ، وتوليد الإجماع فى حل المشكلات المعقدة، ومن أشهر استخدامات دلفى كما يحددها لينستون Linston . وزميله، جمع بيانات تاريخية ، أو أحداث جارية غير معروفة بدقة ، وكشف المؤيدين والمعارضين لبدائل الجهود السياسية ، هذا إلى جانب التوصل إلى تحديد العلاقات السببية فى الظواهر الاقتصادية والاجتماعية المعقدة (٢٥: ٢٧٧). ومن ثم يساعد أسلوب دلفى المخططين فى مجال التعليم فى الوصول إلى اتفاق حول ماذا حدث؟ بالنسبة لمسألة تعليمية معينة ، وماذا يحدث ؟ وماذا يجب أن يحدث ؟ وماذا يحتمل أنه سيحدث لها ؟ (٤٢: ٢٧٣) .

هـذا ويتميز أسلوب دلفى بصيغه المختلفة بالمزج بين الأساليب الحدسية، والاستطلاعية والمعيارية، فى توليفة واحدة، قادرة على استشراف اجتماعى وتكنولوجى للمستقبل (٢٥: ٢٧٥).

كما ينفرد أسلوب دلفى بإمكانية التغذية الراجعة التفاعليه Interative feed back لاستجابات الخبراء وإمكانية معالجتها إحصائيا، ومن ثم فهو يتجنب العديد من الأخطاء والعيوب فى الأساليب الأخرى (٦٢: ٨٥). وإذا كان هناك أكثر من نموذج لاستخدام دلفى، فإن الدراسة الحالية تعتمد على أسلوب دلفى التقليدى، وتبدأ هذه الطريقة عادة بتصميم استبانة أو استطلاع للرأى حول موضوع ما فى مجال معين، ثم يرسل هذه الاستبانة إلى مجموعة الخبراء الذين يقومون بدورهم بإرسال الإجابات إلى الباحث، الذى يقوم بتنسيق وتلخيص نتائج هذه الاستبانة، وإعداد استبانه جديدة لنفس المجموعة التى أجابت المرة الأولى مع إتاحة فرصة واحدة على الأقل لأشخاص هذه المجموعة كى يراجعوا إجاباتهم السابقة، ويعيدوا تقييم آرائهم فى ضوء نتائج الاستبانة الأولى (الجولة الأولى) ، ثم تتكرر الجولات بنفس الطريقة حتى يصل الخبراء إلى نسبة إجماع كبيرة بينهم (لمزيد من التفصيل انظر، ٢٥: ٢٧٨).

١ - (ج) أداة الدارسة:

ولتحقيق هدف البحث باستخدام أسلوب دلفى ، قامت الباحثة بتصميم ثلاث استبانات فى ثلاث جولات كما يلى :

الاستبانة الأولى : تم تصميمها للحصول على المعلومات الأولية التى يدلى بها الخبراء حول آرائهم فى الأنماط الشائعة للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية، ورؤاهم المستقبلية حول تفعيل هذه البحوث وتضمنت الاستبانة أربعة أسئلة من نوع الأسئلة الاستقرائية هى:

١- ما أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية؟
٢- ما أنماط التنظير المرغوب فيها فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية؟
٣- ما العوامل والمتغيرات التى تحول دون فاعلية البحوث الأمبريقية فى أصول التربية؟
٤- ما معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى أصول التربية ؟ (انظر الملحق رقم (٢).

الاستبانة الثانية: تم صياغتها فى ضوء المعلومات التى تم الحصول عليها فى الجولة الأولى وفى ضوء استقراء الباحثة للأدبيات التربوية المختلفة فى مجال البحث وتتضمن أربعة محاور على النحو التالى :

المحور الأول : ويشمل أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية.

المحور الثانى : ويتعلق بالأنماط المرغوب فيها للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية.

المحور الثالث : ويتعلق بالعوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية ويتضمن المحاور الفرعية التالية:

(أ) طبيعة مشكلة البحث.

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية.

(ج) تكوين الباحث التربوى.

المحور الرابع : ويتعلق بمعايير واليات تفعيل البحوث الأمبريقية ويتضمن المحاور الفرعية التالية .

(ا) معايير خاصة بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير

(ب) معايير خاصة بمهارات التنظير.

(ج) معايير وآليات تكوين الباحث التربوى.

وكان الهدف من هذه الاستبانة الوقوف على مدى اتفاق الخبراء حول واقع للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية. وآرائهم المستقبلية حول تفعيل وتطوير هذه البحوث

الاستبانة الثالثة: تم صياغتها فى ضوء نتائج الجولة الثانية (تطبيق الاستبانة الثانية) وكان الغرض منها إطلاع الخبراء على استجاباتهم فى ضوء استجابات الآخرين ، للوصول إلى اعلى نسبة اتفاق بينهم (انظر الملحق رقم ٤)

١- (د) *عينة الدراسة :*

لتحقيق الهدف من الدارسة، تم اختيار مجموعة من الخبراء ممن لهم خبرة واسعة فى الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم أصول التربية ومن ثم فقد تم اختيار الخبراء من بين الأساتذة والأساتذة المساعدين بأقسام أصول التربية بكليات التربية. كما استعانت الباحثة ببعض الأساتذة بقسم التربية المقارنة وهم أيضا – كما تعلم الباحثة – لهم خبرة فى الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم أصول التربية وقد تراوحت عدد الرسائل التى قام الأساتذة بالإشراف عليها ما بين عشر رسائل، وثمانين رسالة. وقد بلغ إجمالى عدد الخبراء أربعة وثلاثين خبيراً، وهم ممن واصلوا تطبيق جولات دلفى، والملحق رقم (١) يبين لنا أسماء السادة الخبراء. كما يوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الخبراء وفقا لدرجاتهم العلمية، وتخصصاتهم والكليات التى ينتمون إليها.

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة الخبراء

الدرجة العلمية والتخصص / الكلية التابع لها	الدرجة العلمية				التخصص
	أستاذ		أستاذ مساعد		
	العدد	%	العدد	%	
كلية التربية جامعة طنطا	١٠	٤٠	٤	٤٤,٤٤	أصول تربية
كلية التربية جامعة المنصورة	٨	٣٢	٤	٤٤,٤٤	أصول تربية
كلية التربية جامعة المنوفية	١	٤	–	–	أصول تربية
كلية البنات – جامعة عين شمس	٢	٨	–	–	أصول تربية
كلية التربية – جامعة إسكندرية	١	٤	–	–	أصول تربية
كلية التربية– جامعة عين شمس	٢	٨	–	–	تربية مقارنة
كلية التربية – جامعة طنطا	١	٤	١	١١,١٢	تربية مقارنة
الإجمالـــــــــى	٢٥	١٠٠	٩	١٠٠	

١ – ***(هـ) خطة التحليل الاحصائى:***

لمـا كـان الهدف من الدارسة الميدانية هو حساب مدى اتفاق الخبراء فى الرأى حول كل مفردة من مفردات الاستبانتين (الثانية والثالثة)، لذا تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية :

١- حساب للتكرارات والنسب المئوية لكل مفردة .

٢- حساب الوزن النسبى لكل مفردة .

٣- اسـتخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لحساب الاتساق الخارجى، والاتساق الداخلى لآراء الخبراء (انظر: صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠، ص ١٥٠) .

أمـا حساب الاتساق الخارجى فهو عبارة عن حساب مدى الاتساق فى إجابة الخبراء على الاستبانة الثانية ككل مع إجاباتهم على الاستبانة الثالثة، (وهى تساوى ٠,٩٥٨ وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) (وذلك لعدد ٨٢ مفرده،) وهى التى تم الاتفاق عليها فى الجولتين. أما الاتسـاق الداخلى فكان عبارة عن حساب مدى اتساق اجابه الخبراء على كل محور فرعى فى الاستبانة الثانية، مع إجابته على نفس المحور فى الاستبانة الثالثة. وجاء معامل الارتباط للمحاور الفرعـية الأربعـة على التوالى (٠,٩٩٨، ٠,٩٩٢، ٠,٩٧٩، ٠,٩١٢) وهى دالة جميعها عند مستوى دلالة ٠,٠١. هذا وقد تم عمل التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

٢ نتائج الدراسة :

٢ - (أ) نتائج الجولة الأولى

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة الأولى (من النوع المفتوح) للحصول على المعلومات الأولية التى يدلى بها الخبراء حول آرائهم فى الأنماط الشائعة للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية كما هى متضمنة فى رسائل الماجستير والدكتوراة ورؤاهم المستقبلية حول تفعيل هذه البحوث . وتضمنت الاستبانة أربعة أسئلة (من نوع الأسئلة الاستقرائية) هى :

١- ما أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية والمتضمنه فى رسائل الماجستير والدكتوراه) ؟

٢- ما أنماط التنظير المرغوب فيها فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية ؟

٣- ما العوامل والمتغيرات التى تحول دول فعالية البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية ؟

٤- ما معايير واليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية ؟

وتتضمن ثلاثة محاور فرعية هى :

(أ) معايير تتعلق بالسياق الفلسفى والمنهجى البحث .

(ب) معايير تتعلق بمهارات التنظير .

(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوى.

وقد قامت الباحثة بمقابلة السادة الخبراء الذين وقع عليهم الاختيار (حيث جمعت بين الاستبانة والمقابلة الشخصية) حيث شرحت لهم الهدف من الدراسة وأسلوبها البحثى). وبعد أن تسلمت الاستبانات من الخبراء قامت بتفريغ إجابات السادة الخبراء حول المحاور الأربعة المتضمنة فى الأسئلة الأربعة، تمهيدا للجولة الثانية ، (وقد استغرقت هذه الجولة ما يقرب من شهر ونصف) ، وجاءت ملاحظات الخبراء على النحو التالى :

- رأى أحد الخبراء أن يتم إبراز السلبيات الشائعة الآن فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية (متضمنة فى المحور الأول) بدلا من تحديد الأنماط الشائعة أو السائدة للتنظير . فى حين رأى معظم الخبراء (من خلال المقابلة الشخصية) أن يتم رصد الواقع الحالى لهذه البحوث بما لها وما عليها لتحديد رؤاهم المستقبلية فى ضوء هذا الواقع. وقد أخذت الباحثة بهذا الرأى .

- رأى بعـض الخـبراء أن تصنف العوامل والمتغيرات فى السؤال الثالث إلى ثلاثة محاور فرعيه هى:
  - عوامل تتعلق بطبيعة مشكلة البحث.
  - عوامل تتعلق بطبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى.
  - عوامل تتعلق بتكوين الباحث التربوى.
- أمـا المعايير والآليات التى أجمع عليها الخبراء، والتى تتعلق بمهارات التنظير فى البحوث الأمبريقية فقد انحصرت فى أربعة معايير فرعية هى:
  - معايير تتعلق باختيار مشكلة البحث.
  - معايير تتعلق باختيار المدخل أو الأطار النظرى للبحث.
  - معايير تتعلق باختيار عينة البحث وتحليل البيانات.
  - معايير تتعلق بتفعيل البيانات الأمبريقية.

وقد أخذت الباحثة بهذا الرأى عند تصميم الاستبانة الثانية (انظر الملحق رقم ٣).

٢ - *(ب) نتائج الجولة الثانية* :

بعـد اسـتقراء نتائـج الجولـة الأولى ، وما أبـداه الخبراء من آراء وما توصلت إليه الباحـثـة مـن استقراء لأدبيـات البحث فى مجال الدراسـة ، تم صياغة الاسـتبانة الثانيـة والـتى تضمنت أربعـة محاور أسـاسية ، وأخـرى فرعيـة متضمنة (٨٦) عبارة على النحو التالى :

المحـور الأول : ويشـمل أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية والمتضمنة فى رسائل الماجستير والدكتوراه ويتضمن (٨ عبارات) .

المحـور الـثانى : يتعلق بالأنماط المرغوب فيها للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجل أصول التربية ويتضمن (٧) عبارات .

المحـور الثالث : ويتضمن العوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية ويتضمن المحاور الفرعية التالية.

(أ) طبيعة مشكلة البحث وتتضمن (٦) عبارات

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية وتتضمن (٩) عبارات.

(ج) تكوين الباحث التربوى ويتضمن (١٢) عبارة.

المحور الرابع : معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية ويتضمن:

(أ) معايير خاصة بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير وتتضمن (١٢) عبارة.

(ب) معايـــير وآليات تتعلق بمهارات التنظير وتتضمن (٢٣) عبارة موزعة على أربعة محاور فرعيه هى :

- معايير تتعلق باختيار مشكلة البحث وتتضمن (٦) عبارات.
- معايير تتعلق باختيار المدخل أو الإطار النظرى وتتضمن (٨) عبارات.
- معايير تتعلق باختبار عينة البحث وتتضمن (٤) عبارات.
- معايير تتعلق بتفعيل البيانات الأمبريقية وتتضمن (٥) عبارات.

(ج) معايير وآليات لتكوين الباحث التربوى وتتضمن (٩) عبارات.

وقـــد هدفت الاستبانة الثانية الوقوف على مدى الاتفاق بين الخـــبراء حول واقع التنظير فـــى الـــبحوث الأمبريقـــية فى مجال أصول التربيـــة ، مع بيـــان رؤاهم المستقبلية حول تفعيل وتطويـــر هـــــذه البحوث . ومن ثم طلبت الباحثة من السادة الخبراء وضع علامة (√) أمام كل عـــبارة وفـــق الدرجـــات الآتـــيـــة (موافق ، موافق إلى حد ما . غير موافق) ، وتـــم توزيع الاســـــتبانة (مع مقابلة شخصية) على الخبراء الذين شاركوا فى الجولـــة الأولى وعددهم ٣٤ خبـــيراً هذا وقد استمرت الجولة الثانية قرابة شهر) . وجاءت نتائج تطبيق الاستبانة الثانية على النحو التالى :

- **اســـتجابات الخـــبراء حـــول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها (والممثلة فى المحورين الأول، والثانى) يوضحها جدول رقم (٢).**

جدول رقم (٢)
استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية

الاســتجابات / العبـــــارات	موافق		موافق الى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق %
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحــور الأول: أنمــاط التنظيرالشائعة فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية.							
١- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٢ الجمــع بيــن التقاليد النظرية المتنافرة من انتاج علمي سابق في نفس الموضوع	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
٣- الشــكلية والتكرارية باتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	.	-	٩٦,٠٨
٤- جمــع بــيانات أمبريقــية عن الظاهرة لا ترتبط رتباطا وثيقا بالإطار النظري للبحث	٢٣	٦٧,٦٥	٧	٢٠,٥٩	٤	١١,٧٦	٨٥,٢٩
٥- اختــبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة لامبريقية.	١٠	٢٩,٤١	٧	٢٠,٥٩	١٧	٥٠	٥٩,٨
تجمــيع أكــبر قــدر من البيانات الامبريقية عن لظاهره فى ضوء نظريه معينه	١٤	٤١ ١٨	٧	٢ ٥٩	١٣	٣٨.٢٣	٦٧ ٦٥
حمــع ـبـيانات عــن الظاهرة فى ضوء فروض محددة	.	٢٩,٤١	٨	٢٣,٥٣	١٦	٤٧,٠٦	٦٠,٧٨
٨ اعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة.	٥	٢٤,٧١	١٤	٤١,١٨	٥	٤٤,١١	٥٦,٨٦
المحــور الــثاني: الأنماط المرغوب فيها للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية. ١ تطبيق مجموعة من المفاهيم والأفكار التي تشكل الإطار النظري وذلك من خلال : (أ) اســتخدام نظــرية عامة يتم من خلالها التفسير للبيانات الامبريقية	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-		٩٥,١
(ب) اســتخدام فروض أو مجموعة من الافتراضات والتأكد من صحتها من خلال الدراسات الامبريقية.	٢٧	٧٩,٤١	٦	١٧,٦٥	١	٢,٩٤	٩٢,١٦
(ج) اختبار وتطبيق مفاهيم معينة.	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٢- بلورة نظرية من البيانات الامبريقية .	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	٩٨,٠٤
٣ الاهتمام بالنظرية التي تظهر في ثنايا البحث مع الاهتمام بالنظريات التي يعد وجودها سابقا على مشروع البحث .	١٦	٤٧,٠٦	١٦	٤٧,٠٦	٢	٥,٨٨	٨٠,٣٩
٤- إعــادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونــتائج الدراســات السابقة ، والرؤي النظرية والفكرية الأخري للوصول إلي تفسيرات حقيقية.	٣٢	٩٤,١٢	-	-	٢	٥,٨٨	٩٦,٠٨
٥ اعتــبار التنظــير عملية مستمرة فى البحث لا ترتبط بمرحلة معينة.	٣٣	٩٧,٠٦	-	-	١	٢,٩٤	٩٨,٠٤

المحور الأول : أنماط التنظير الشائعة:

توضح بيانات الجدول رقم (٢) ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء والتى تراوحت بين (٨٥% ، ٩٥%) حول وجود بعض الأنماط الشائعة للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية أهمها :

- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما.
- الجمع بين التقاليد النظرية المتنافرة من انتاج علمى سابق فى نفس الموضوع.
- الشكلية والتكرارية باتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة.
- جمع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطا وثيقا بالإطار النظرى للبحث.

فى حين انخفضت نسبة الاتفاق بين الخبراء (أقل من ٧٥%) على وجود بعض الأنماط التنظيرية الأخرى ممثلة فى :

- اختبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة الميدانية.
- تجميع أكبر قدر من البيانات الأمبريقية عن الظاهرة فى ضوء نظرية ما.
- جمع بيانات عن الظاهرة فى ضوء فروض محددة.

اعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين الخبراء على وجودها فى بحوثنا التربوية ما بين (٥٦% ، ٦٧%)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على شيوع الأنماط التنظيرية السالبة بين باحثينا.

هذا وقد رأى بعض الخبراء حذف العبارة رقم (٢) لتكرارها مع العبارة رقم (٣) وقد أخذت الباحثة بهذا الرأى عند تصميم الاستبانة الثالثة).

المحور الثانى : أنماط التنظير المرغوب فيه :

تشير بيانات الجدول رقم (٢) الى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على جميع عبارات هذا المحور، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين ٨٠%، ٩٨% وقد حازت بعض العبارات علي نسبة اتفاق عالية فاقت غيرها من العبارات لأهميتها فى مجال التنظير وهى:

- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية .
- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية .
- اعتبار التنظير عملية مستمرة فى البحث لا ترتبط بمرحلة معينة.

حيث تراوحت نسب الاتفاق بين الخبراء على أهميتها ما بين ٩٦%، ٩٨%.

المحور الثالث : العوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية، كما يراها الخبراء يوضحها الجدول رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق%
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحور الثالث: العوامل والمتغيرات التى تحول دون فاعليه التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية هى:							
(أ) ما يتعلق بطبيعة مشكلة البحث.							
١- اختـيار الباحثين لمشكلات سطحية بحيث يكون اختيارهم لها متوجها نحو السهولة والإنجاز السريع.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٥٩	٩٢,١٦
٢- المشكلات البحثية مشكلات جزئية محددة تعتمد على الإحصاء في التدقيق منها .	٨	٢٣,٥٣	٨	٢٣,٥٣	١٨	٥٢,٩٤	٥٦,٨٦
٣- ربـط البحث التربوي بموضوعات تهم المسئولين عن التعليم ولا تتطلب التنظير .	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٤- غياب الأبحاث الفلسفية والتاريخية .	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٥- مجاراة المسايرة للوضع البحثي القائم من قبل الباحثين باختيار قضايا شائعة بمنهجيات بحثية محددة .	٢٠	٥٨,٨٢	١١	٣٢,٣٥	٣	٨,٨٣	٨٣,٣٣
٦- افتقار الميدان إلى الأعمال النظرية التأصيلية وغياب النموذج الذي يحتذى به .	٢٥	٧٣,٥٣	٥	١٤,٧١	٤	١١,٧٦	٨٧,٢٥
(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقي:							
٧- طبيعة المنهج الامبريقي الذي يفصل بين القيم والحقائق يعوق التنظير.	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
٨- طبـيعة المـنهج الامبريقـي الذي يعطي أهمية كبيرة لجميع البيانات الأمبريقية على حساب التنظير.	٢٧	٧٩,٤١	٦	١٧,٦٥	١	٢,٩٤	٩٢,١٦
٩- تقدم التقنيات وتكنولوجيا المعلومات أدي إلى إعطاء دور كبير للإحصاء في البحث على حساب التنظير.	٢٣	٦٧,٦٥	١	٢,٩٤	١٠	٢٩,٤١	٧٩,٤١
١٠- عـدم تقيد الباحث بنظرية معينة تمثل نقطة انطلاق في البحث حتى لا تتعارض مع نتائج الدراسة الميدانية.	٢٣	٦٧,٦٥	٧	٢٠,٥٩	٤	١١,٧٦	٨٥,٢٩
١١- الاتجـاه إلـى الملاحظـة الموضوعية التي تتطلبها المنهجية الامبريقية تقلل من أهمية التنظير.	-	-	١٨	٥٢,٩٤	١٦	٤٧,٠٦	٥٠,٩٨
١٢- الاقتصار على رؤية الباحث الفردية في التفسير دون الرجوع إلى أبعاد أخرى تاريخية ، ثقافية ، سياسية ...	٢٩	٨٥,٢٩	١	٢,٩٤	٤	١١,٧٧	٩١,١٨
١٣- توجه الباحث إلى الموضوعية التي تتطلبها الامبريقية تتيح له فرص الوصول إلى النتائج المرغوبة لديه	-	-	١٧	٥٠	١٧	٥٠	٥٠,٩٨
١٤- حيادية الباحث التي تتطلبها البحوث الامبريقية تقلل من أهمية التنظير.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢

تابع جدول رقم (٣)
يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية

الاستجابات / العبارات	موافق ت	موافق %	موافق إلى حد ما ت	موافق إلى حد ما %	غير موافق ت	غير موافق %	نسبة الاتفاق%
(ج) ما يتعلق بتكوين الباحث التربوي:							
١٥- القصور الواضح في برامج تكوين الباحثين بكليات التربية.	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	–	–	٩٩,٠٢
١٦- افتقار الباحثين إلى طرق استخدام أسلوب التحليل الفلسفي بما يتضمنه من تحليل وتركيب وربط بين الأفكار والمعلومات في صورة أنساق فكرية ذات منطق وتسلسل منهجي .	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٧- ضـيق المرجعية المعرفية للباحثين سواء ما يتعلق بالبحث أو التخصص أو المنهج المناسب.	٣٠	٨٨,٢٤	–	–	٤	١١,٧٦	٩٢,١٦
١٨- قصـور فـي كتب مناهج البحث في مجال التنظير التربوي وخاصة المتاح منها باللغة العربية.	٢٢	٦٤,٧١	–	–	١٢	٣٥,٢٩	٧٦,٤٧
١٩- تخوف الباحث وحماية مكانته العلمية قد يجبره على البعد عن نقد وتفسير الواقع	١٦	٤٧,٠٦	٤	١١,٧٦	١٤	٤١,١٨	٨٨,٦٣
٢٠- الجماعـة العلمية التي ينتمي إليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.	١٨	٥٢,٩٤	٢	٥,٨٨	١٤	٤١,١٨	٧٠,٥٩
٢١- عدم قيام الأقسام العلمية بصياغة مشروعات بحثية بمنهجيات علمية مناسبة يعمل الباحثون بها .	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٢٢- افـتقار الباحثيـن إلـى مهارات الإطلاع على ثقافات أجنبية واتجاهات منهجية حديثة.	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	–	–	٩٨,٠٤
٢٣- الـتهاون من قبل المشرفين في تدريب الباحثين على التنظير الجيد.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٢٤- فقر إعداد بعض المشرفين .	٣	٨,٨٢	٢٠	٥٨,٨٢	١١	٣٢,٣٦	٥٨,٨٢
٢٥- انشـغال بعـض المشـرفين بترقـياتهم وزيادة أعبائهم من الإشراف.	٢٠	٥٨,٨٢	١٤	٤١,١٨	–	–	٨٦,٢٧
٢٦- عـدم وجـود مـدارس علمـية تعلن عن أفكارها ونظرياتها وتتحاور فيما بينها	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٤١	٤	١١,٧٧	٨٢,٣٥

بـيانات الجـدول رقـم (٣) تشير إلى تعدد العوامل والمتغيرات المسئولة عن عدم فعالية الـبحوث الأمبريقـية فى مجال أصول التربية، وإن تفاوتت فى تأثيرها -وفق ما يراه الخبراء - على النحو التالى :

(أ) العوامل المتعلقة بطبيعة مشكلة البحث :

جاءت نسبة الإتفاق بين الخبراء عليها كبيرة أكثر من ٧٥% (حيث تراوحت بين (٨٣%، ٩٢%) عدا الفقرة الثانية والتى تنص على أن :

- المشـكلات البحثـية مشكلات جزئية محددة تعتمد على الإحصاء فى التحقق منها. حيث لم تـتعد نسـبة الاتفاق بشأنها ٥٦%. وقد رأى معظم الخبراء حذفها من منطلق أن المشكلات البحثية الجزئية والتى تعتمد على الإحصاء فى التحقق منها ليست مبررا لعدم وجود التنظير فى مثل هذه البحوث. وقد أخذت الباحثة بهذا الرأى، كما حازت العبارة رقم (٣) بأعلى نسبة اتفاق (٩٤%) والتى تنص على أن :
- ربـط البحث التربوى بموضوعات تهم المسئولين عن التعليم ولا تتطلب التنظير. وهذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة (أنظر الإطار النظرى للبحث).

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهجية الأمبريقية :

ارتفعـت نسـبة الاتفـاق بيـن الخبراء على عبارات هذا المحور، أكثر من ٧٥% حيث تراوحـت نسـب الاتفاق بين (٧٩%، ٩٤%) – خلافا للعبارتين رقم (١١)، ورقم (١٣) التى لم تتعد نسبة الاتفاق عليهما٥٠,٩% وهما على الترتيب :

- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التى تتطلبها المنهجية الأمبريقية تقلل من أهمية التنظير.
- توجـه الباحث إلى الموضوعية التى تتطلبها الأمبريقية تتيح لـه فرص الوصول إلى النتائج المرغوبة لديه .

وقـد بـرر ذلـك بعـض الخبراء بأن هذه العوامل لا ترجع الى البنية العلمية للمنهجية الأمبريقـية ، بقـدر ما ترجع الى سلوكيات الباحثين أنفسهم من ثم فقد رأى معظم الخبراء حذف العبارة رقم (١٣) لارتباطها بسلوكيات الباحثين أكثر من ارتباطها بالمنهجية الأمبريقية.

(ج) العوامل المتعلقة بتكوين الباحث التربوى :

هـناك اتفـاق كبير بشأنها بين الخبراء حيث تراوحت النسبة بين (٨٢%، ٩٩%) ما عدا العبارتيـن (٢١، ٢٥) فكانـت نسبة الاتفاق عليهما ٧٠,٥%، ٥٨,٨%) على التوالى حيث تنص هاتان العباراتان على أن :

- الجماعة العلمية التى ينتمى إليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.
- فقر إعداد بعض المشرفين يعوق التنظير.

وقد علل ذلك بعض الخبراء (من خلال المقابلة الشخصية أن الجماعة العلمية ليست عائقا عـند التنظير، وهذا يختلف مع نتائج الدراسات السابقة (أنظر الإطار النظرى للبحث). ولم تتعد نسبة الاتفاق بين الخبراء على العبارة رقم(٢٥) (٥٨%) والتى تعنى انعكاس فقر إعداد المشرفين على قدرة الباحثين على التنظير، وهذا يختلف أيضا إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة .

المحور الرابع : معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية :

(أ) معايير تتعلق بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير يوضحها جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير المتعلقة بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق %
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحور الرابع: معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية في مجال أصول التربية: (أ) المعايير الخاصة بالسياق الفلسفي والمنهجي للتنظير:							
١- النظر إلى الدراسات والبحوث كجزء من معرفة إنسانية أكثر شمولاً.	٢٦	٧٦,٤٧	٨	٢٣,٥٣	-	-	٩٢,١٦
٢- المزج بين الذاتي والموضوعي في البحث يناسب الطبيعة المعقدة للظاهرة الاجتماعية	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٣- المزج بين الأساليب الاستقرائية والاستنباطية فيما يتعلق بتدقيق وتطوير النظرية	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
٤- الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تفعل التنظير في البحث الامبريقي .	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٥- الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعي (الأبنية والأنساق)	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٦- المزاوجة بين البيانات الأمبريقية الناتجة من البحث والنظريات السابقة على البحث والنماذج النظرية تفيد التحليل الاجتماعي .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٧- اعتبار التنظير سمة مستمرة في عملية البحث لا يقتصر على مرحلة معينة .	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٨- البحث فيما بين فروع المعرفة والاستعانة بنتائج العلوم البينية.	٢٣	٦٧,٦٥	١٠	٢٩,٤١	١	٢,٩٤	٨٨,٢٤
٩- الدمج بين أكثر من حقل من حقول المعرفة في البحث يقوي تفسير الظاهرة.	٢٦	٧٦,٤٧	٧	٢٠,٥٩	١	٢,٩٤	٩١,١٨
١٠- الالتزام بالموضوعية في البحث والبعد عن التعصب للرأي وفق أفكار مسبقة.	٢٤	٧٠,٥٩	٨	٢٣,٥٣	٢	٥,٨٨	٨٨,٢٤
١١- الموضوعية تعني إعلان الباحث عن تحيزاته الإيديولوجية وقناعته مسبقا .	٢٨	٨٢,٣٥	٦	١٧,٦٥	-	-	٩٤,١٢
١٢- قدرة النظرية على تفسير الواقع وتغييره.	٢٤	٧٠,٥٩	٨	٢٣,٥٣	٢	٥,٨٨	٨٨,٢٤

تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور أكثر من ٧٥% . (حيث تراوحت النسب بين ٨٨% ، ٩٩%) وارتفعت نسب

الاتفـاق بيـن الخـبراء على بعض المعاييـر بما يقارب ٩٩% لأهمية هذه المعايير فى مجال التنظير وهى :

- الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تفعل التنظير فى البحث الأمبريقى عبارة رقم (٤).
- الـربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعى (الأبنية والانساق) عبـارة رقم (٥) .

وقـد كـان هـناك اتفاق بين الخبراء على أن هذه المعايير تراعى القصور فى الدراسات الأمبريقـية وتزيد من فعاليتها فى تفسير الظاهرة التربوية. وقد رأى معظم الخبراء حذف العبارة رقم (١٠) لتكرارها مع العبارة رقم (١١) وستراعى الباحثة هذا عند صياغة الاستبانة الثالثة كما رأى اثـنان مـن الخـبراء صـعوبة فى كيفية المزج بين الذاتى والموضوعى من خلال رسالة ماجستير أو دكتوراه. حيث تنص العبارة رقم (٢) على أن المزج بين الذاتى والموضوعى يناسب الطبـيعة المعقدة للظاهرة الاجتماعية. ولكن هذا مطبق بالفعل فى العديد من الدراسات السابقة – كما يوضحه التحليل النظرى للبحث – وفى ظل توافر مهارات بحثية معينة.

(ب) معايير تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية كما يوضحها الجدول رقم (٥) :

جدول رقم (٥)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير التى تتعلق بمهارات التنظير

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	
(ب) معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية: عند اختيار مشكلة البحث:							
١٣- لا تحـدد مشكلة البحث مسبقا قبل تحديد المفاهيم الأساسية وإجراء التعديلات عليها.	١٤	٤١,١٨	١٠	٢٩,٤١	١٠	٢٩,٤١	٧٠,٥٩
١٤- التركيز على موضوعات محددة لها هويتها المتفردة وبناؤها المعرفي المتميز .	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
١٥- القـراءة فـي مجالات بعيدة عن التخصص يمدنا بمفاهيم وأفكار مهمة.	٢٧	٧٩,٤١	٧	٢٠,٥٩	–	–	٩٣,١٤
١٦- الاستفادة من مفاهيم المجالات البينية عند اختيار موضوع البحث.	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	–	–	٩٠,٢
١٧- الحـذر مـن المبالغة في الالتزام بالأفكار السابقة إلى الحد الذي يحول بيننا وبين مراجعتها ونقدها .	٢٩	٨٥,٢٩	٢	٥,٨٨	٣	٨,٨٣	٩٢,١٦
١٨- التدقيق في مفاهيم البحث بقراءة التراث المتعلق بالموضوع قراءة نقدية.	٢٠	٥٨,٨٢	٧	٢٠,٥٩	٧	٢٠,٥٩	٧٩,٤١

تابع جدول رقم (٥)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير التى تتعلق بمهارات التنظير

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	%
عند اختيار المدخل أو الإطار النظري							
١٨- لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو التصور الخاص بالإطار النظري مسبقا .	١٤	٤١,١٨	٦	١٧,٦٥	١٤	٤١,١٧	٦٦,٦٧
١٩- الانفتاح المعرفي الواعي على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالموضوع (الوعي بالتناقض وعدم الاتساق بينها).	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	-	-	٩٠,٢
٢٠- الإفادة من المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحث .	٢٣	٦٧,٦٥	١١	٣٢,٣٥	-	-	٨٩,٢٢
٢١- التخلي عن الافتراضات الضمنية من أن النظريات العامة منتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعية في البحث.	١٣	٣٨,٢٤	١٣	٣٨,٢٤	٨	٢٣,٥٢	٧١,٥٧
٢٢- الاقتصار على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاع عن افتعال مشكلات بحثية .	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	-	-	٩٠,٢
٢٣- الاهتمام بروافد الفكر التربوي من سياسية واقتصادية واجتماعية فضلا عن الأدب والفلسفة والتاريخ.	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	-	-	٩٠,٢
٢٤- الالتزام بالمدخل التاريخي يزيد من قدرة البحث على التفسير.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٢٥- الالتزام بمدخل نظري فلسفي ينطلق منه الباحث يفهم في ضوئه بياناته ويفسر نتائجه .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
عند اختيار عينة البحث، وجمع البيانات							
٢٦- تحديد عينة البحث (الأفراد ، الوقائع ، المواقف) في ضوء نظرية معينة أو قناعات أيديولوجية محددة.	١٤	٤١,١٨	٦	١٧,٦٥	١٤	٤١,١٧	٦٦,٧٦
٢٧- إعادة النظر في اختيار عينة البحث في ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية .	٨	٢٣,٥٣	١٤	٤١,١٨	١٢	٣٥,٢٩	٦٢,٧٥
٢٨- تحليل بيانات البحث في ضوء نظرية معينة ترتبط بالبحث.	١٠	٢٩,٤١	١٤	٤١,١٨	١٠	٢٩,٤١	٦٦,٦٧
٢٩- الاستفادة من الأساليب الإثنوجرافية عند جمع البيانات كالملاحظة والمشاركة ، المقابلة المتعمقة، إلى جانب البيانات المسحية ، والإحصاءات الرسمية.	١٨	٥٢,٩٤	٦	١٧,٦٥	١٠	٢٩,٤١	٧٤,٥١
تفعيل النتائج الامبريقية في تطوير النظرية وتفسير الظاهرة .							
٣٠- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ، ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية	٢٩	٨٥,٢٩	٣	٨,٨٢	٢	٥,٨٩	٩٣,١٤
٣١- كشف التوافقات والتناقضات في النتائج الامبريقية للوصول إلى العلاقات السببية .	٢٣	٦٧,٦٥	٩	٢٦,٤٧	٢	٥,٨٨	٨٧,٢٥
٣٢- الربط بين النتائج الامبريقية وحركة البنية الاجتماعية لتحديد العلاقات المتبادلة .	١٨	٥٢,٩٤	١٤	٤١,١٨	٢	٥,٨٨	٨٢,٣٥
٣٣- الربط بين النتائج الامبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية الكلية .	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	-	-	٩٨,٠٤
٣٤- الربط بين النتائج الامبريقية والتراث الفكري والنظري المرتبط بالبحث.	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨

تشـير نـتائج الجـدول رقم (٥) إلى اتفاق الخبراء على عدد من المهارات التى ينبغى توافرها لدى الباحثين لتطوير وتحسين التنظير فى البحوث الأمبريقية نوجزها فيما يلى :

مهارات عند اختيار مشكلة البحث :

جاءت نسبة اتفاق الخبراء عالية على عبارات هذا المحور أكثر من ٧٥% حيث تراوحت نسـبة الاتفـاق بيـن ٧٩%، ٩٣%) . عدا العبارة رقم (١٣) حيث لم تتعد نسبة الاتفاق حولها ٧٠,٥% وهـى التى تنص على أنه : " لا تحدد مشكلة البحث مسبقا قبل تحديد المفاهيم الأساسية وإجـراء الـتعديلات عليها". فقد رأى بعض الخبراء من خلال المقابلة الشخصية أن هذه العبارة تحتاج لمزيد من الإيضاح ، فهى غير واضحة كاستراتيجية بحثية، وكيف يمكن إجراء التعديلات على المفاهيم قبل تحديد المشكلة ؟ ولكن فى حدود قراءات الباحثة فى هذا المجال ، ترى أن هذه استراتيجية حديثة يؤخذ بها فى العديد من الدراسات الأجنبية، حيث يتم الإبداع فى ضوء المفاهيم المتاحة، وتعديل العلاقات بينها ، بما يؤدى إلى ابتكار موضوعات غير تقليدية ولكن الباحثة رأت حـذف عـبارة إجـراء التعديلات عليها لعدم وضوحها فى سياقها ، وذلك عند صياغة الاستبانة الثالثة (كما أوصى بذلك بعض الخبراء) .

معايير عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث :

ارتفعـت نسب اتفاق الخبراء (أكثر من ٧٥%) على بعض المهارات التى ينبغى توافرها عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث وهى على النحو الآتى :

- الانفتاح المعرفى الواعى على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالموضوع (الوعى بالتناقض وعدم الاتساق بينها) .
- الإفـادة مـن المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحث .
- الاقتصار على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاع عن افتعال مشكلات بحثية .
- الاهـتمام بروافد الفكر التربوى من سياسية واقتصادية واجتماعية فضلا عن الأدب والفلسفة والتاريخ .
- الالتزام بالمدخل التاريخى يزيد من قدرة البحث على التفسير .
- الالتزام بمدخل نظرى فلسفى ينطلق منه الباحث يفهم فى ضوئه بياناته ويفسر نتائجه .

وهـناك بعـض المهارات المتعلقة باختيار المدخل أو الإطار النظرى للبحث لم تبلغ نسبة الاتفاق عليها ٧٥% وهى :

- لا يلـــزم الباحـــث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو التصور الخاص بالإطار النظرى مسبقا. عبارة رقم (١٩) .
- الـــتخلى عـــن الإفتراضـــات الضمنية من أن النظريات العامة منتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعية فى البحث عبارة رقم (٢٢) .

فقــد رأى بعض الخبراء – من خلال المقابلة الشخصية – صعوبة الالتزام بما تنص عليه العـــبارة رقـــم (١٩) من منطلق أن الباحث يحدد إجراءاته المنهجية ، وتصوره الخاص بالإطار الـــنظرى عـــند تســـجيل خطة البحث، ولكن المقصود بهذه العبارة من وجهة نظر الباحثة عدم مصـــادرة اتباع الباحث إجراءات معينة ، عند التنظير للبحث وإصدار أحكام مسبقة قبل التنظير لها، والهدف فى النهاية هو إعطاء فرصة للإبداع. والمقصود بالعبارة رقم (٢٢) أن يكون للباحث رؤيـــة فـــيما يستند إليه من نظريات عند التنظير للبحث . وقد كانت موضع خلاف وجدل بين الخبراء .

معايير عند اختيار عينة البحث وجمع البيانات :

أثير جدل كبير حول هذا المحور من قبل الخبراء فقد تراوحت نسبة الاتفاق على عبارات هـــذا المحور بين ٦٢,٧% ، ٧٤% (أقل من ٧٥%) وقد جاءت نسبة الاتفاق على عبارات هذا المحور على النحو الآتى :

- إعـــادة النظر فى اختيار عينة البحث فى ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية (بنسبة اتفاق ٦٢,٧%) .
- أن تحديـــد عيـــنة البحـــث (الأفراد، والوقائع ، والمواقف فى ضوء نظرية معينة أو قناعات ايديولوجية محددة ، (بنسبة اتفاق ٦٦,٧%) . وقد رأى بعض الخبراء صعوبة الالتزام بهذه المعايير عند اختيار البحث ، وتحليل البيانات وخاصة مع طلاب الماجستير والدكتوراه ، فى حيـــن رأى آخرون أن هذه المعايير تتعارض مع ما هو شائع فى بحوثنا العلمية ، حيث يتم تحديد إجراءات الدراسة الميدانية قبل القيام بها.

آليات تفعيل النتائج الأمبريقية فى تفسير الظاهرة :

كـــان هناك نسبة اتفاق عالية بين الخبراء تراوحت بين ٩٢.% ، ٩٨% على ما تضمنته عـــبارات هـــذا المحـــور من منطلق أنها تعطى فرصة لمواصلة التنظير بعد الدراسة الميدانية، وتفسير النتائج بشكل أكثر فاعليـــة ، كما رأى الخبراء وبنسبة اتفاق عالية تراوحت بين ٩٦% ، و٩٨% أن :

- الربط بين النتائج الأمبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية الكلية. عبارة رقم (٣٤).
- والــربط بين النتائج الأمبريقية والترث الفكرى والنظرى المرتبط بالبحث عبارة رقم (٣٥).
تمــثل أهمــية قصوى فى تفعيل النتائج الأمبريقية فى تفسير الظاهرة التربوية وهو ما تفتقده بحوثنا العلمية .

(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوى كما يراها الخبراء :

جدول رقم (٦)

يبين معايير تكوين الباحث التربوى

الاســـتجابات / العبـــارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	
(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوى.							
٣٥- أن يُعـد الباحـث ليمـتلك القدرة على استخدام المنهجية الأمبريقية بفاعلية .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨
٣٦- أن يعد الباحث إعداداً فلسفياً متعمقاً.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
٣٧- أن يدرس المناهج البحثية المتنوعة الكمية والكيفية.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٣٨- أن يدرب الباحث على كيفية الانشغال بالواقع الاجتماعى وتحديد قضاياه بدقة.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٣٩- أن يتقن الباحث مهارات الإطلاع على الثقافات الأجنبية.	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	–	–	٩٧,٠٦
٤٠- اختـيار المشـرف المـتمرس فـي الـبحوث الأمبريقية والمتحمس لها عند تحديد لجنة الإشراف على البحث.	٢٥	٧١,٥٣	٩	٢٦,٤٧	–	–	٩١,١٨
٤١- تعدد المشرفين على البحث من ذوي الاختصاص .	٢٠	٥٨,٨٢	١٤	٤١,١٨	–	–	٨٦,٢٧
٤٢- إعطـاء أهمـية للمهـارة فـي التنظير عند تقويم رسائل الماجستير والدكتوراه.	٢٣	٦٧,٦٥	١١	٣٢,٣٥	–	–	٨٩,٢٢
٤٣- أن يعطـى دور أكثر فاعلية للمشرف في تدريب الباحثين على مهارات التنظير.	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	–	–	٩٧,٠٦

تشــير نتائج هذا المحور – كما يوضحها الجدول رقم (٦) – الى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخــبراء علــى عــبارات هذا المحور، حيث تراوحت بين ٨٦% ، ٩٧% وتدور عبارات هذا المحــور حــول معايير وآليات تكوين الباحث التربوى، والتى أعطت دورا أكثر فاعلية للمشرف على البحث لتنمية قدرة الباحثين على التنظير. وهو ما تمثله العبارات (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤)، مع اتقان الباحث التربوى للدراسات الفلسفية والمنهجية المتعددة عبارات رقم (٣٦، ٣٧، ٣٨). على أن أكــثر هــذه المعايير أهمية كما يراها الخبراء – والتى لاقت أكبر نسبة اتفاق ٩٧% هى التى تسعى إلى :

- أن يتقن الباحث مهارات الاطلاع على الثقافات الأجنبية. عبارة رقم (٤٠) .

- أن يعطـــى دور أكثر فاعليـــة للمشرف فى تدريب الباحثيـــن على مهارات التنظير عبـــارة رقم (٤٤) .

٢ - (ج) : *نتائج الجولة الثالثة :*

فى ضوء ملاحظات السادة الخبراء فى الجولة الثانية، وحذف بعض العبارات التى أجمعوا علـــى حذفهـــا، وتلك التى حصلت على نسبة اتفاق ٥٠% فأقل، وتعديل صياغة بعض العبارات ودمج بعضها للتشابه فى الصياغة، قامت الباحثة بإعداد الاستبانة الثالثة ملحق بها نتائج استجابات الخـــبراء فـــى الجولـــة الثانية (انظر الملحق رقم ٤) ، بهدف اطلاع السادة الخبراء على نتائج اســـتجاباتهم، لكى يراجعوا إجاباتهم فى ضوء إجابات الآخرين، ويعيد كل منهم النظر فى إجابته بهدف الوصول إلى تقارب الآراء والحصول على أعلى نسبة اتفاق بينهم تصل إلى ٧٠% فأكثر، وهى النسبة التى حددتها الدراسة الحالية لقبول المعيار أو رفضه- (واتفق عليها معظم الخبراء)- وقامـــت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع بعض الخبراء لاستيضاح رأيهم، وإبداء أسباب عدم اتفاقهم فى بعض المعايير وتم تحليل البيانات ، وأسفرت نتائج هذه الجولة عن النتائج التالية :

- **استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها (كما هى ممثله فى المحورين الأول والثانى) .**

جدول رقم (٧)

يبين استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها

فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية

الاســـــتجابات / العبـــارات	موافق		موافق الى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق%
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحـــور الأول: أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية.							
١- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨
٢- الشكلية والتكرارية بإتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	–	–	٩٧,٠٦
٣- جمـــع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطا وثيقا بالإطار النظري للبحث	٢٣	٨٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٤- اختبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة الأمبريقية.	١٠	٢٩,٤١	٧	٢٠,٥٩	١٧	٥٠	٥٩,٨
٥- تجمـــيع أكـــبر قدر من البيانات الأمبريقية عن الظاهرة فى ضوء نظرية معينة.	١٤	٤١,١٨	٥	١٤,٧١	١٥	٤٤,١١	٦٥,٦٩
٦- جمع بيانات عن الظاهرة في ضوء فروض محددة.	١١	٣٢,٣٥	٧	٢٠,٥٩	١٦	٤٧,٠٦	٦١,٧٦
٧- إعـــادة صياغة نظرة موجودة بالفعل مع الاهتمام اكتشاف نظرية حديثة.	٥	١٤,٧١	١٤	٤١,١٨	١٥	٤٤,١١	٥٦,٨٦

تابع جدول رقم (٧)
يبين استجابات الخبراء حول أنماط التنظير الشائعة والمرغوب فيها في البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية

الاســــتجابات / العبــــارات	موافق		موافق الى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	%
المحـور الثاني: الأنماط المرغوب فيها للتنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية. ١- تطبـيق مجموعة من المفاهيم والأفكار التي تشكل الإطار النظري وذلك من خلال :							
(أ) استخدام نظرية عامة يتم من خلالها التفسير للبيانات الأمبريقية .	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
(ب) اسـتخدام فروض أو مجموعة من الافتراضات والتأكد من صحتها من خلال الدراسات الأمبريقية.	٢٩	٨٥,٢٩	٤	١١,٧٦	١	٢,٩٥	٩٤,١٢
(ج) اختبار وتطبيق مفاهيم معينة.	٢٣	٦٧,٦٥	٧	٢٠,٥٩	٤	١١,٧٦	٨٥,٢٩
٢- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية .	٣٢	٩٤,١٢	١	٢,٩٤	١	٢,٩٤	٩٧,٠٦
٣- الاهـتمام بالـنظرية التـي تظهـر فـي ثنايا البحث مع الاهتمام بالنظريات التي يعد وجودها سابقا على مشروع البحث .	١٨	٥٢,٩٤	١٤	٤١,١٨	٢	٥,٨٨	٨٢,٣٥
٤- إعـادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونتائج الدراسات السـابقة ، والـرؤي الـنظرية والفكـرية الأخرى للوصول إلى تفسيرات حقيقية .	٣٢	٩٤,١٢	–	–	٢	٥,٨٨	٩٦,٠٨
٥- اعتبار التنظير عملية مستمرة في البحث لا ترتبط بمرحلة معينة.	٣٢	٩٤,١٢	١	٢,٩٤	١	٢,٩٤	٩٧,٠٨

المحــور الأول : أنمــاط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية تشير بيانات الجدول رقم (٧) إلى ارتفاع نسبة الاتفاق بين السادة الخبراء والتى تراوحت بين (٨٤%، ٩٦%) – على أن أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية والمتضمنة فى (رسائل الماجستير والدكتوراه) على النحو الآتى :

- الاهتمام بالحبكة المنهجية دون فلسفة ما.
- الشكلية والتكرارية باتباع أنماط ثابتة لدراسات سابقة.
- جمع بيانات أمبريقية عن الظاهرة لا ترتبط ارتباطا وثيقا بالإطار النظرى للبحث.

أمــا أنماط التنظير الأخرى – وهى فى الغالب المرغوب فيها – لم تبلغ نسبة الاتفاق بشأنها ٧٠% (إذ تراوحت نسبة الاتفاق بين الخبراء على شيوعها بين باحثينا بين ٥٦,٨% ، ٦٥,٦%) وهى على النحو الآتى :

- اختبار وتطبيق مفاهيم معينة من خلال الدراسة الأمبريقية.

- تجميع أكبر قدر من البيانات الأمبريقية فى ضوء نظرية معينة.
- جمع بيانات عن الظاهرة فى ضوء فروض محددة.
- إعادة صياغة نظرية موجودة بالفعل مع الاهتمام باكتشاف نظرية حديثة. (برغم ارتفاع نسبة الاتفاق بشان بعضها فى الجولة الثالثة عنها فى الجولة الثانية). إلا أن نسبة الاتفاق لم تبلغ ٧٠% (ومن ثم نرى حذفها وفقا للمعيار الذى ارتضته الدراسة).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، والتى أشارت إلى خلو العديد من البحوث التربوية الأمبريقية فى أصول التربية من المفاهيم ، ومن التنظير ، والنظرة الكلية ، والعمق الفلسفى ، وفى كثير من هذه البحوث تجىء النتائج فى صورة وصفية تترجم الكلمات ما هو موجود بالجداول من أرقام دون جهد من الباحث للإجابة عن سؤال مهم لماذا حدث ما حدث ؟ (١٩: ٤ -٢٧٩. ، ٣٢ : ٣٠١ ٣٣٠).

المحور الثانى : أنماط التنظير المرغوب فيها فى البحوث التربوية الأمبريقية فى مجال أصول التربية.

استقراء نتائج الجدول رقم (٧) – المتعلقة بالمحور الثانى – تشير الى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحور حيث تراوحت بين ٨٢% ، ٩٧%. جميع أنماط التنظير المرغوب فيها كما يراها الخبراء تؤكد وجهة النظر الحديثة فى مجال التنظير.

وقد حازت بعض الأنماط بنسبة اتفاق عالية فاقت غيرها من أنماط التنظير الأخرى. وهى ذاتها التى لاقت اتفاقا مرتفعا من الخبراء فى الجولة الثانية وتلك الأنماط هى :

- بلورة نظرية من البيانات الأمبريقية.
- إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ونتائج الدراسات السابقة للوصول الى تفسيرات حقيقية.
- اعتبار التنظير عملية مستمرة فى البحث لا ترتبط بمرحلة معينة (حيث نسبة الاتفاق بشأنها مازالت عالية ما بين ٩٦% ، ٩٧%.

وهذه النتائج تتفق إلى حد كبير مع الاتجاهات المعاصرة فى هذا المجال، وذلك لسد الفجوة بين الذين يعتبرون أنفسهم من منظرى النظريات العامة، وهؤلاء الذين يسعون إلى جمع البيانات الأساسية فى البحث الأمبريقى ، وذلك بالاستعانة بكافة المداخل والنظريات العامة، والمفاهيم، واختبار الفروض والنظريات الموثقة، وهذه المداخل ليست متنافسة دوما، وإنما مداخل يكمل

بعضــها الــبعض الآخر، ومن ثم يصبح استخدام مفهوم واحد أو عدة مفاهيم مشتقة من إحدى النظريات القائمة، لإلقاء الضوء على نتائج البحث وتفسيرها مقبولا فى ذاته كاستراتيجية بحثية.

وفــى هـــذا الســياق يشــير جيدنز إلى أن هناك إمكانية لقيام دمج واتحاد بين النظرية الموجــودة ســلفا حيث تقوم بدورها كنموذج أو مرشد للبحث ، وبين النظريـــة التى تشكلت من المــادة الأمبريقــية وتحلــيلها ، وهى تقوم بدورها فى تعديــل وتشكيل النموذج النظرى فالنتائج الأمبريقــية قــد تعزز أو ترفض بعض جوانب النظرية وقد طرح جيدنز (١٩٨٤) بعض الطرق الــتى تمكــن من خلالها استخدام نظريته العامة عن الصياغة البنائية، لتوضيح الجوانب المختلفة للبحث الأمبريقى (١٤: ٦٤) .

المحــور الثالث : العوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية (والمتضمنة فى رسائل الماجستير والدكتوراه) . كما يراها الخبراء .

جدول رقم (٨)

يبين استجابات عينة الخبراء حول العوامل والمتغيرات التى تحول دون فعالية التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية

الاســـــتجابات / العبــــارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق%
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحــور الثالــث : العوامــل والمتغيرات التى تحول دون فاعليه التنظير فى البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية هى:							
(أ) ما يتعلق بطبيعة مشكلة البحث.							
١- اختــيار الباحثين لمشكلات سطحية بحيث يكون اختيارهم لها متوجها نحو السهولة والإنجاز السريع.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٢- ربط البحث التربوي بموضوعات تهم المسئولين عن التعليم ولا تتطلب التنظير .	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٣- غياب الأبحاث الفلسفية والتاريخية .	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
٤- مجــاراة المســايرة للوضع البحثي القائم من قبل الباحثين باختيار قضايا شائعة بمنهجيات بحثية محددة .	٢٠	٥٨,٨٢	١١	٣٢,٣٥	٣	٨,٨٣	٨٣,٣٣
٥- افتقار الميدان إلى الأعمال النظرية التأصيلية وغياب النموذج الذي يحتذى به .	٢٨	٨٢,٣٥	٢	٥,٨٨	٤	١١,٧٧	٩٠,٢
(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى:							
٦- طبيعة المنهج الامبريقي الذي يفصل بين القيم والحقائق يعوق التنظير.	٢٨	٨٢,٣٥	٣	٨,٨٢	٣	٨,٨٣	٩١,١٨
٧- طبــيعة المــنهج الامبريقــي الــذي يعطي أهمية كبيرة لجميع البيانات الأمبريقية على حساب التنظير.	٢٤	٧٠,٥٩	٥	١٤,٧١	٥	١٤,٧	٨٥,٢٩
٨- تقدم التقنيات وتكنولوجيا المعلومات أدي إلى إعطاء دور كبير للإحصاء في البحث على حساب التنظير.	٢١	٦١,٧٦	٢	٥,٨٨	١١	٣٢,٣٦	٧٦,٤٧

تابع جدول رقم (٨)

الاستجابات / العبارات	موافق ت	موافق %	موافق إلى حد ما ت	موافق إلى حد ما %	غير موافق ت	غير موافق %	نسبة الاتفاق %
٩- عـدم تقيد الباحث بنظرية معينة تمثل نقطة انطلاق في البحث حتى لا تتعارض مع نتائج الدراسة الميدانية.	٢٣	٦٧,٦٥	٦	١٧,٦٥	٥	١٤,٧	٨٤,٣١
١٠- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التي تتطلبها المنهجية الامبريقية تقلل من أهمية التنظير.	-	-	٢٠	٥٨,٨٢	١٤	٤١,١٨	٥٢,٩٤
١١- الاقتصار على رؤية الباحث الفردية في التفسير دون الرجوع إلى ابعاد أخرى تاريخية ، ثقافية ، سياسية	٢٧	٧٩,٤١	٢	٥,٨٨	٥	١٤,٧١	٨٨,٢٤
١٢- حـيادية الباحـث التـي تتطلبها البحوث الامبريقية تقلل من أهمية التنظير.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٣- ضـعف الوعـي بطبـيعة منهجية البحوث الامبريقية من قبل الباحثين تقلل فعالية التنظير.	٢٧	٨٢,٣٥	٣	٨,٨٢	٣	٨,٨٣	٩١,١٨
(ج) ما يتعلق بتكوين الباحث التربوى:							
١٤- القصور الواضح في برامج تكوين الباحثين بكليات التربية.	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	-	-	٩٧,٠٦
١٥- افـتقار الباحثيـن إلـى طرق استخدام أسلوب التحليل الفلسفي بما يتضـمنه مـن تحليل وتركيب وربط بين الأفكار والمعلومات في صورة أنساق فكرية ذات منطق وتسلسل منهجي .	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
١٦- ضـيق المرجعية المعرفية للباحثين سواء ما يتعلق بالبحث أو التخصص أو المنهج المناسب.	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
١٧- قصـور في كتب مناهج البحث في مجال التنظير التربوي وخاصة المتاح منها باللغة العربية.	٢٠	٥٨,٨٢	٤	١١,٧٦	١٠	٢٩,٢٤	٧٦,٤٧
١٨- تخـوف الباحث وحماية مكانته العلمية قد يجبره على البعد عن نقد وتفسير الواقع	١٩	٥٥,٨٨	١	٢,٩٤	١٤	٤١,١٨	٧١,٥٧
١٩- الجماعة العلمية التي ينتمي إليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.	١٦	٤٧,٠٦	٥	١٤,٧١	١٣	٣٨,٢٣	٦٩,٦١
٢٠- عدم قيام الأقسام العلمية بصياغة مشروعات بحثية بمنهجيات علمية مناسبة يعمل الباحثون بها .	٢٤	٧٠,٥٩	٤	١١,٧٦	٦	١٧,٦٥	٨٤,٣١
٢١- افـتقار الباحثين إلى مهارات الإطلاع على ثقافات أجنبية واتجاهات منهجية حديثة.	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	-	-	٩٩,٠٢
٢٢- التهاون من قبل المشرفين في تدريب الباحثين على التنظير الجيد.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٢٣- فقر إعداد بعض المشرفين .	٢	٥,٨٨	٢١	٦١,٧٦	١١	٣٢,٣٦	٥٧,٨٤
٢٤- انشغال بعض المشرفين بترقياتهم وزيادة أعبائهم من الإشراف.	١٨	٥٢,٩٤	١٦	٤٧,٠٦	-	-	٨٤,٣١
٢٥- عدم وجود مدارس علمية تعلن عن أفكارها ونظرياتها وتتحاور فيما بينها	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٤١	٤	١١,٧٧	٨٢,٣٥

باسـتقراء نـتائج الجدول رقم (٨) يتبين لنا وجود العديد من العوامل والمتغيرات التى تؤثر فى مدى فعاليه البحوث الأمبريقية فى دراسات أصول التربية نوضحها فيما يلى :

(أ) طبيعة مشكلة البحث :

هـناك نسـبة اتفاق عالية بين الخبراء على عبارات هذا المحور تراوحت بين ٨٣% ، و٩٤% وهـى مـا زالت نسبة عالية كمثيلاتها فى الجولة الثانية – بعد أن تم حذف العبارة رقم (٢) فى الاستبانة

الثانــية بناء على رأى الخبراء – واستأثرت بعض العوامل بنسب اتفاق عالية فاقت غيرها من العوامل وهى تلك التى تتعلق بــ :

- اختيار الباحثين لمشكلات سطحية تتجه نحو السهولة والانجاز السريع عبارة رقم (١) .
- ربــط البحث التربــوى بموضوعات تهتم المسئولين عن التعليــم ولا تتطلب التنظير عبارة رقم (٢) .
- افتقار الميدان إلى الأعمال النظرية التأصيلية وغياب النموذج الذى يحتذى به عبارة رقم (٥) حيــث بلغت نسبة الاتفاق عليها ٩٤% ، ٩٤% ، ٩٠% على التوالى بعد أن كانت ٩٢%، ٩٤%، ٨٧% فــى الجولة الثانية وإذا كان اختيار الباحث لمشكلة البحث تمثل نقطة انطلاق هامــة نحــو التنظــير الفعال ، إلا أن الواقع يشهد غير ذلك، حيث النموذج السائد كما يراه الخــبراء هو: اختيار مشكلات سطحية وقضايا هامشية تتجاهل قضايا ومشكلات المجتمع . أمــا عــن ربــط البحــث التربوى بموضوعات تهم المسئولين عن التعليم واعتبار ذلك أحد العوامل الهامة التى تعوق التنظير فى البحث التربوى – فإن هذا يتفق إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة ، والتى توصلت إلى : أن ربط البحث التربوى الأمبريقى بموضوعات تهم المســئولين عن التعليم أدى إلى نتائج خطيرة تمثلت فى تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتــبارها نمــاذج غــير مرغوب فيها من قبل المسئولين عن السياسة التعليمية ، وتكريس الممارســات الــتربوية القائمة وإضفاء شرعية علمية عليها، مع تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة (١١: ٢٩٦) .

ومــع شــيوع الــبحوث الأمبريقية بين طلاب الدراسات العليا دون الانطلاق من فلسفة ما أو نظرية أدى ذلك بطبيعة الحال إلى افتقار الميدان الأعمال النظرية التأصيلية.

(ب) طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى.

ارتفعــت نســــبة الاتفــاق بين الخــبراء على عبــارات هــذا المحــور وتراوحت بين ٧٦%، ٩٤% عدا العبارة رقم (١٠) ، ولم تتعــد نســبة الاتفــاق عليهــا ٥٢,٩% والتى تنص على :

- الاتجاه إلى الملاحظة الموضوعية التى تتطلبها المنهجية الأمبريقية تقلل من أهمية التنظير.

وهــى أيضــا نسبة ضعيفة كسابقتها فى الجولة الثانية ، (ومن ثم سيتم حذفهــا) فقد ثار جدل بين الخبراء على ما تمثله عبارات هذا المحور، إذ رأى بعض الخبراء أن المنهج الأمبريقى

كـأى مـنهج علمـى ذو طبيعة محايدة، ولكن المشكلة فى منحى الباحثين وأحيانا سلوكياتهم فى البحـث. فى حين رأى بعض الخبراء أن طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى الذى لا مكان فيه لنظرية، وما يدعيه من موضوعية وحيادية هى التى تعطى الفرصة لانحراف هذا المنهج، فضلا عن العوامل الشخصية والاجتماعية التى تجبر الباحثين على التحيز والانحراف عن الموضوعية. وهـناك مـن الدراسات ما أثبتت أن أزمة البحث التربوى الأمبريقى هى فى صميمها أزمة فى نمـوذج المـنهج، وأزمة فى المنحى (١١ : ٢٢٧ – ٣٣٠). وعموما كانت عبارات هذا المحور أكـثر العبارات جدلا بين الخبراء ، والأمر يتطلب مزيداً من الدراسة إن أردنا بالفعل تفعيل هذه البحوث .

(ج) فيما يتعلق بتكوين الباحث التربوى:

يوضـح الجدول رقم (٨) أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الخبراء على جميع عبارات هذا المحور تراوحت بين ٧١%، ٩٧% ماعدا العبارتين رقم (١٩) ورقم (٢٣) لم تتعد نسبة الاتفاق عليهما ٦٩,٦%، ٥٧,٨% وهما على الترتيب :

- الجماعة العلمية التى ينتمى اليها الباحث قد تجبره على البعد عن التنظير.
- فقر أعداد بعض المشرفين .

فمـا زالت نسبة اتفاق الخبراء عليهما ضعيفة، كما كانت فى الجولة الثانية، ومن ثم ستيم حذفهـا – (حيـث نسبة الاتفاق أقل من ٧٠%) ، وقد برر بعض الخبراء لعدم موافقتهم – من خـلال المقابلـة الشخصية – أن عدم وجود مدارس علمية تعلن عن أفكارها ونظرياتها وتتحاور فـيما بيـنها ، يقلـل من أهمية الجماعة العلميـة التى ينتمى إليها الباحث . وهذه النتائج جاءت مخـتلفة مع نتائج الدراسات السابقة والتى أشارت إلى أن تحيز الباحث التربوى باعتباره متغيرا فـى البحـث محكـوم بالمجـتمع الـذى يعيش فيه، فضلا عن الجماعة العلمية التى ينتمى اليها Scientific community (٥٥ : ٣٣) . ومـن ثـم نصبح العوامل الأكثر تأثيرا فى تكوين الباحـث الـتربوى والـتى تحـول دون فعاليته فى مجال التنظير التربوى والتى حازت إجماع الخبراء (٩٩%) هى :

- ضـيق المرجعـية المعرفـيـة للباحثين سواء ما يتعلـق بالبحث أو التخصص أو المنهج المناسب .
- افتقار الباحثين إلى مهارات الإطلاع على ثقافات أجنبية واتجاهات منهجية حديثة .

المحــور الــرابع: معايــير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية كما يراها الخبراء.

(أ) معايير تتعلق بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير :

جدول رقم (٩)

يبين استجابات الخبراء حول المعايير المتعلقة بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير

الاســتجابات / العبــارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	
المحــور الرابع: معايير وآليات تفعيل البحوث الأمبريقية فى مجال أصول التربية:							
(أ) المعايير الخاصة بالسياق الفلسفى والمنهجي للتنظير:							
١. النظر إلى الدراسات والبحوث كجزء من معرفة إنسانية أكثر شمولاً.	٢٥	٧٣,٥٣	٩	٢٦,٤٧	–	–	٩١,١٨
٢. المــزج بيــن الذاتــي والموضوعي في البحث يناسب الطبيعة المعقدة للظاهرة الاجتماعية	٢٧	٧٩,٤١	٧	٢٠,٥٩	–	–	٩٣,١٤
٣. المزج بين الأساليب الاستقرائية والاستنباطية فيما يتعلق بتدقيق وتطوير النظرية	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
٤. الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تفعل التنظير في البحث الامبريقي .	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	–	–	٩٨,٠٤
٥. الــربط بيــن الظاهــرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعي (الأبنية والأنساق)	٣٣	٩٧,٠٦	١	٢,٩٤	–	–	٩٩,٠٢
٦. المــزاوجة بيــن البيانات الامبريقية الناتجة من البحث والــنظريات السابقة على البحث والنماذج النظرية تفيد التحليل الاجتماعي .	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	–	–	٩٨,٠٤
٧. اعتبار التنظير سمة مستمرة في عملية البحث لا يقتصر على مرحلة معينة .	٣٣	٩٧,٠٦	–	–	١	٢,٩٤	٩٨,٠٤
٨. البحث فيما بين فروع المعرفة والاستعانة بنتائج العلوم البينية.	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	–	–	٩٠,٢
٩. الدمــج بين أكثر من حقل من حقول المعرفة في البحث يقوي تفسير الظاهرة.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
١٠. الموضــوعية تعــنى إعــلان الباحــث عــن تحيزاته الإيديولوجية وقناعته مسبقا .	٢٠	٥٨,٨٢	١٢	٣٥,٢٩	٢	٥,٨٩	٨٤,٣١
١١. قدرة النظرية على تفسير الواقع وتغييره.	٢٤	٧٠,٥٩	٨	٢٣,٥٣	٢	٥,٨٨	٨٨,٢٤

تشــير بيانات الجدول رقم (٩) إلى ارتفاع نسبة الاتفاق بين الخبراء على عبارات هذا المحــور حيث تراوحت بين ٨٤% ، و٩٩%، وبرغم اختلاف نسب الاتفاق على بعض العبارات

فـــى الجولـــة الثالثة عنها فى الجولة الثانية، إلا أن نسب الاتفاق على جميع عبارات هذا المحور مازالت عالية، وجاءت فى مقدمة المعاييـــر التى لاقت نسبة اتفاق عاليـــة بين الخبراء (٩٨% ، و٩٩%)، المعايير الآتية :

- الاستعانة بمناهج بحثية متعددة تفعل التنظير فى البحث الأمبريقى.
- الربط بين الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعى (الأبنية والأنساق).
- المزاوجة بين البيانات الأمبريقية الناتجة عن البحث والنظريات السابقة عن البحث.
- اعتبار التنظير سمة مستمرة فى عملية البحث لا يقتصر على مرحلة بعينها.

إن الـــربط بيـــن الظاهرة الاجتماعية (الفعل) والتنظيم الاجتماعى (الأبنية والأنساق) وإبـــراز العلاقـــات الســـببية وشبة السببية، يعنى توظيف البيانات الأمبريقية فى تفسير الظاهرة والوقـــوف علـــى الأسباب الحقيقية وهو ما تفتقده الدراسات التربوية عموما . كما أن الربط بين البـــيانات الأمبريقية والتراث النظرى والفكرى للبحث (ممثلا فى النظريات الكبرى والتى تنطبق علـــى مجـــتمعات بأكملهـــا ، أو حتى النظريات قصيرة المـــدى ، أو النظريات الموثقة السابق الإشـــارة إليها) إنما يفعل التنظير فى البحوث الأمبريقية على أن يكون هذا التنظير مستمرا خلال المـــراحل البحثـــية المختلفة ، وليس فقط فى الإطار النظرى كما هو الشائع فى بحوثنا التربوية. ومن هنا جاءت أهمية هذه المعايير ، الأمر الذى حدى ببعض الخبراء إلى القول بأن هذه المعايير إنمـــا هى طريق ثالث بين الأمبريقية ، والنقدية والتفسيرية ، تجمع بين سماتها من خلال التعددية المنهجية .

وإذا كانـــت فكـــرة وجود مرحلة منفصلة للبحـــث مرتبطة بالمسائل النظريـــة ، وأخرى لجمـــع البـــيانات الأمبريقية موضوعا للخلاف ، وإذا كان هنـــاك بعض المداخل التى تركز على الاهـــتمام بـــالمدخل الأمـــبريقى على حساب الدراسة النظرية والاهتمام بالنظريات ، أو الاهتمام بإعادة صياغة بناء نظرى ســـابق أكثر من الاهتمام بتطوير وتشـــييد نظرية جديدة، فإن المعايير المـــتعلقة بالســـياق الفلســـفى والمـــنهجى كما يراه الخـــبراء ، إنما يزواج بين المداخل النظرية والمـــتعددة (نظـــريات عامـــة ، ومفاهـــيم ، واختبار فروض ، ونظريات موثقة) ، والمداخل الأمبريقية المتعددة .

هـــذا وقد بلغت عبارات هذا المحور (١١) عبارة بعد أن تم حذف العبارة رقم (١٠) من الاستبانة الثانية بناء على رأى الخبراء .

(ب) معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير يوضحها الجدول رقم (١٠) :

جدول رقم (١٠)

يبين استجابات الخبراء حول مهارات التنظير فى البحوث الأمبريقية

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق
	ت	%	ت	%	ت	%	
(ب) معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية: عند اختيار مشكلة البحث ١٢. لا تحدد مشكلة البحث مسبقا قبل تحديد المفاهيم الأساسية .	١٧	٥٠	٧	٢٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	٧٣,٥٣
١٣. التركيز على موضوعات محددة لها هويتها المتفردة وبناؤها المعرفي المتميز .	٢٧	٧٩,٤١	٥	١٤,٧١	٢	٥,٨٨	٩١,١٨
١٤. القراءة في مجالات بعيدة عن التخصص يمدنا بمفاهيم وأفكار مهمة.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
١٥. الاستفادة من مفاهيم المجالات البينية عند اختيار موضوع البحث.	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	–	–	٩٠,٢
١٦. الحذر من المبالغة في الالتزام بالأفكار السابقة إلى الحد الذي يحول بيننا وبين مراجعتها ونقدها .	٢١	٦١,٧٦	١٠	٢٩,٤١	٣	٨,٨٣	٨٤,٣١
١٧. التدقيق في مفاهيم البحث بقراءة التراث المتعلق بالموضوع قراءة نقدية.	٢٠	٥٨,٨٢	٧	٢٠,٥٩	٧	٢٠,٥٩	٧٩,٤١
عند اختيار المدخل أو الإطار النظري ١٨. لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجية أو التصور الخاص بالإطار النظري مسبقا .	١٤	٤١,١٨	١٠	٢٩,٤١	١٠	٢٩,٤١	٧٠,٥٩
١٩. الانفتاح المعرفي الواعي على البيانات والمعلومات ذات الصلة بالموضوع (الوعي بالتناقض وعدم الاتساق بينها).	٢٥	٧٣,٥٣	٩	٢٦,٤٧	–	–	٩١,١٨
٢٠. الإفادة من المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستفادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة بالبحث .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨
٢١. التخلي عن الافتراضات الضمنية من أن النظريات العامة منتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعية في البحث.	١٩	٥٥,٨٨	١٠	٢٩,٤١	٥	١٤,٧١	٨٠,٣٩
٢٢ الاقتصار على معالجة المشكلات الحقيقية والاقلاع عن افتعال مشكلات بحثية	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨
٢٣. الاهتمام بروافد الفكر التربوي من سياسية واقتصادية واجتماعية فضلا عن الأدب والفلسفة والتاريخ.	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	–	–	٩٠,٢
٢٤. الالتزام بالمدخل التاريخي يزيد من قدرة البحث على التفسير.	٥٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	–	–	٩٥,١
٢٥. الالتزام بمدخل نظري فلسفي ينطلق منه الباحث يفهم في ضوئه بياناته ويفسر نتائجه .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨
عند اختيار عينة البحث، وجمع البيانات ٢٦ تحديد عينة البحث (الأفراد، الوقائع، المواقف) في ضوء نظرية معينة أو قناعات أيديولوجية محددة.	١٦	٤٧,٠٦	٦	١٧,٦٥	١٢	٣٥,٢٩	٧٠,٥٩
٢٧ إعادة التنظر في اختيار عينة البحث في ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية .	٨	٢٣,٥٣	١٦	٤٧,٠٦	١٠	٢٩,٤١	٦٤,٧١
٢٨. تحليل بيانات البحث في ضوء نظرية معينة ترتبط بالبحث.	٢٠	٥٨,٨٢	١٠	٢٩,٤١	٤	١١,٧٧	٨٢,٣٥
٢٩. الاستفادة من الأساليب الاثنوجرافية عند جمع البيانات كالملاحظة المشاركة ، المقابلة المتعمقة، إلى جانب البيانات المسحية ، والإحصاءات الرسمية.	١٨	٥٢,٩٤	٦	١٧,٦٥	١٠	٢٩,٤١	٧٤,٥١
تفعيل النتائج الامبريقية في تطوير النظرية وتفسير الظاهرة . ٣٠ إعادة بناء النتائج الميدانية مع متغيرات البحث ، ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية	٣٠	٨٨,٢٤	٣	٨,٨٢	١	٢,٩٤	٩٥,١
٣١ كشف التوافقات والتناقضات في النتائج الامبريقية للوصول إلى العلاقات السببية .	٢٣	٦٧,٦٥	٩	٢٦,٤٧	٢	٥,٨٨	٨٧,٢٥
٣٢. الربط بين النتائج الامبريقية وحركة البنية الاجتماعية لتحديد العلاقات المتبادلة .	٢٤	٧٠,٥٩	١٠	٢٩,٤١	–	–	٩٠,٢
٣٣. الربط بين النتائج الامبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية الكلية	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	–	–	٩٨,٠٤
٣٤. الربط بين النتائج الامبريقية والتراث الفكري والنظري المرتبط بالبحث .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	–	–	٩٦,٠٨

تشـير بـيانات الجدول رقم (١٠) إلى وجود العديد من مهارات التنظير التى ينبغى على الباحثين الالتزام بها لتفعيل البحوث الأمبريقية نوضحها فيما يلى:

- عند اختيار مشكلة البحث :

مازالـت نسـبة الاتفاق بين الخبراء عاليـة على عبارات هذا المحور حيث تراوحت بين ٧٣٪ ، و٩٥٪ وارتفعت نسبة الاتفاق قليلا على العبارة رقم (١٢) من ٧٠,٥% فى الجولة الثانية إلى ٧٣,٥% فى الجولة الثالثة وإن كانت مازالت تمثل أقـل النسب ، وتنص العبارة على أنه : لا تحـدد مشـكلة البحـث مسـبقا قبل تحديد المفاهيم الأساسية (وذلك بعد حذف فقرة واجراء الـتعديلات عليها لعدم وضوحها لبعض الخبراء) . وتعنى هذه الآلية طرح الباحث أسئلة تتعلق بالكلمـات المحوريـة والمفاهيم الأساسية التى تخطر على الذهن عند التفكير فى الموضوع قيد البحث، قبل تجميع المادة العلمية، أو قبل أن يبدأ بمسح التراث حول الموضوع ، وتبدأ تنشط لدى الباحث العمليات الابداعية اللازمة لاختيار الموضوع ومشكلة البحث، بل وتوليد النظرية، بطريقة مسـتقلة عـن الـبحوث السابقة . أما الإفتراض الذى مؤداه أن قضايا اختيار الموضوع ومشكلة البحـث يتم حسمها بصورة مسبقة ، وذلك بتحديد القضايا النظرية أو حتى وجود فروض محكمة فـإن هذا من شأنه أن يقلص الفرص أمام الباحث لأن يكون منظرا ، ويجهض أى تأمل أو تفكير عميق للقضايا المتعلقة باختيار الموضوع (أنظر الإطار النظرى للبحث) .

- عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى :

ارتفعت نسبة الاتفاق بين السادة الخبراء حول عبارات هذا المحور وتراوحت بين ٧٠%، ٩٦% وارتفعـت نسبة الاتفاق على العبارة رقم (١٨) من ٦٦% فى الجولة الثانية إلى ٧٠,٥% فـى الجولـة الثالـثة والـتى تنص على أنه: لا يلزم الباحث نفسه بأية مجموعة من الإجراءات المنهجـية أو التصور الخاص بالإطار النظرى مسبقا. وهذا يعنى عدم مصادرة الباحث على ما يقوم به مسبقا، كما يحدث أحيانا بوضع تصور للدراسة الميدانية قبل تحليل الإطار النظرى تحليلا دقـيقا الأمـر الذى يقلل من فاعليه النتائج الميدانية فى تفسير الظاهرة وهذا ما أكدته الدراسات السابقة (٣٢: ٣٠١ – ٣٣٣).

وارتفعـت نسبة الاتفاق أيضا على العبـارة رقم (٢٢) من ٧١% فى الجولة الثانيـة إلى ٨٠% الجولة الثالثة والتى تنص على: "التخلى عن الافتراضات الضمنية من أن النظريات العامة منـتجات معرفية متكاملة عند استخدامها كأطر مرجعيه فى البحث". وإذا كان هناك من الباحثين

ممن لا يفصحون عن توجهاتهم الايديولوجية ، فإن هناك اتجاهات أخرى تتمثل فى تمسك بعض الباحثين بنظريات كبرى أو نماذج نظرية باعتبارها منتجات معرفية متكاملة مع عدم الوعى بأنها صـيغت فى مرحلة سابقة على البحث، وتطورت بشكل مستقل عن جمع المادة الأمبريقية ، وهذا بـدوره يـنعكس على فاعليه التنظير. هذا فضلا عن أن استخدام النظرية بطريقة قطعية كإطار مرجعى شامل يحجب الأشكال الأخرى من التفسير.

أمـا أهـم المعايـير التى ينبغى مراعاتها من قبل الباحثين عند اختيار المدخل أو الإطار النظرى كما يراها الخبراء وهى تمثل أعلى نسبة اتفاق بينهم ٩٦% كانت على النحو الآتى:

- الاقتصار على معالجة المشكلات الحقيقية والإقلاع عن افتعال مشكلات بحثية.
- الإفـادة مـن المصادر المتعددة للبيانات وأساليب جمع البيانات للاستعادة من البيانات الكمية والكيفية ذات الصلة البحثية.
- الالـتزام بمدخـل نظرى فلسفى ينطلق منه الباحث يفهم فى ضوئه بياناته ويفسر نتائجه. إن انطـلاق الباحث من إطار فلسفى معين يحدد به اتجاهاته البحثية مع الاستفادة من المصادر المـتعددة للبيانات الكمية منها والكيفية يزيد من فاعليه التنظير فى البحوث الأمبريقية ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة (أنظر ٥٢: ٩٠-٩١) .

- **عند اختيار عينة البحث ، وتحليل البيانات :**

مازالت عبارات هذا المحور مثار جدل وخلاف بين الخبراء ، وبرغم ارتفاع نسب الاتفاق بيـن الخـبراء فـى الجولـة الثالثة عنها فى الجولة الثانية ، إلا أنها مازالت أقل من غيرها من المحاور الأخرى فقد تراوحت نسـب الاتفاق على عبارات هـذا المحور فى الجولـة الثالثة بين (٦٤% ، و٨٢%) بعد أن كانت (٦٢%، و٧٤%). وهى على الترتيب التالى وفقا لنسب الاتفاق :

- تحلـيل بـيانات البحث فى ضوء نظريـة معينـة ترتبط بالبحث (عبارة رقم ٢٨) بنسبة اتفاق ٨٢%.
- الاسـتفادة مـن الأسـاليب الاثنوجرافـيه عند جمع البيانات (كالملاحظة المشاركة، المقابلة المتعمقة، الى جانب البيانات المسحية ، والاحصاءات الرسمية) (عبارة رقم ٢٩) بنسبة اتفاق ٧٠,٥%.
- تحديـد عيـنة البحث (الأفراد، الوقائع، المواقف) فى ضوء نظرية معينة (عبارة رقم ٢٦) بنسبة اتفاق ٧٠,٥%.

- إعـادة النظر فى اختيار عينة البحث فى ضوء ما يستجد من بيانات أمبريقية وأفكار نظرية (عبارة رقم ٢٧) بنسبة اتفاق ٦٤,٥%.

وحيـث إن نسبة الاتفـاق على العبارة رقم (٢٧) لم تصل إلى ٧٠% وهو المعيار الذى ارتضـته الدراسة لقبول العبارة أو رفضها. لذا ستحذف هذه العبارة رغم ما تمثله من أهمية فى عملـية التنظـير فى البحوث الأمبريقية ، فاختيار عينـة من الناس لإجراء المقابلات معهم، أو اختيار مجموعة من الوقائع لملاحظاتها هو العنصر الأساسى لأى مشروع بحثى أمبريقى ، ولسنا هـنا بصدد تحديد كيفية اختيار العينـة المناسبة للبحث ، فهناك طرق متعددة معروفة – لا مجال لهـا فى الدراسة – لكن النوع الذى يهمنا هو تحديد عينة البحث فى ضوء نظرية. وقد تبنى هذا الـتوجه فـى البداية كل من جلاسر وشتراوس ثم لايدر (انظر ١٤: ١٤٥) ويقوم على اختيار وقـائع أو مجموعة من الأفراد وفترات زمنيـة ذات علاقة بطبيعة النظرية والبحث. وهنا يتعين علـى الباحث أن يجمع ويحلل فى نفس الوقـت بحيث تتوفر تغذيـة مرتـدة مباشـرة من جمع البيانات، والتى توصى بدورها بدلالات متنوعة لتوليد النظرية وعلى أساس هذه الطبيعة المنبثقة للـنظرية يحدد الباحث البيانـات التى ينبغى جمعها ، والمراحل التاليـة والأفراد الذين سيتعامل معهـم ، والوقـائع والمواقـف الـتى سيلاحظها ، والفترات الزمنية التى سيختارها لإجراء تلك الملاحظـة، أى تكـون العينة من حيث الحجم والنوعيـة معا ملائمة للطبيعة المستجدة للأفكار الـنظرية ، أى على أساس نظرية انبثقت من البيانـات ، وليس فقط انطلاقا من أسس وموجهات أمبريقـية كما هو الشائع فى بحوثنا. ومن ثم يكون هناك ضرورة للاستفادة من المداخل المتعددة الكمـية والكيفية ، الذاتية والموضوعية ، والبيـانات الاحصائية مع الملاحظـة بالمشاركة عند جمع البيانات .

وتتضـح أهمية تحليل بيانات البحث فى ضوء نظرية وهو ما تمثله العبارة رقم (٢٨) من كـون الهـدف من الدراسات الأمبريقية هو بناء وتشييد النظريات الجديدة ، بالإضافة إلى إعادة صياغة النظريات العامة السابقة على البحث، ومن ثم فإن تحليل البيانات فى ضوء النظرية يتيح الاسـتفادة من مكونات النظرية الموجودة سلفا (النظريات العامة ، والنظريات المتوسطة المدى والموثقـة ، والمفاهـيم ، والـنماذج (الـنظرية) مع النظريات التى تنبثق من جمع البيانـات الأ-بريقـية ، وهذا بدوره يتيح وصف العلاقات والروابط بين الظواهر ، ومن ثم قدرة على تفسير الظاهرة .

- **توظيف البيانات الأمبريقية فى تفسير الظاهرة:**

من اللافت للنظر أن عبــارات هــذا المحور كما يبرزهــا الجــدول رقم (١٠) قد لاقت اتفاقــا بين الخبراء بنسب عاليــة تراوحت بين ٨٧% ، ٩٨% وتبــدو أهميــة ما تمثله عبارات هــذا المحــور فى كونها تفعل دور النتــائج الأمبريقية فى تفسير الظاهــرة التربويــة وتطوير النظريــة .

أمــا معايير تفعيل هذه النتائج الأمبريقية كما يرها الخبراء نوضحها فيما يلى (مرتبة وفقا لوزنها النسبى) .

- الــربــط بــين النتــائج الأمبريقيــة والقضايــا التربويــة والاجتماعيــة الكليــة عبــارة رقــم (٣٣) .
- الــربــط بيــن النــتــائج الأمبريقيــة والتراث الفكــرى والنظــرى المرتبــط بالبحــث عبــارة رقــم (٣٤) .
- إعــادة بــناء النــتائج الميدانية مع متغيرات البحث ، ونتائج الدراسات السابقة للوصول إلى تفسيرات حقيقية عبارة رقم (٣٠) .
- الــربط بيــن النتائــج الأمبريقية وحركة البنيــة الاجتماعية لتحديد العلاقات المتبادلة عبارة رقم (٣٢) .
- كشــف التوافقــات والتناقضات فى النتائــج الأمبريقية للوصول إلى العلاقات السببية عبارة رقم (٣١) .

فالشــائع فى بحوثنا التربوية، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الميدانية أن يقــدم التعليق علــى بــيانات الجــداول الرياضية التى هى خلاصة للدراسة الميدانيــة ، ونادرا ما يتم تفسير الظاهــرة بربطها بعناصر النسق فى المجتمع ، واستحداث نظريات جديــدة ، ومن ثم يصبح من الضــرورى توظيف البيانات الأمبريقية بفاعليه فى تفسير الظاهرة ، وتوليــد النظرية وذلك من خلال: الربط بين النتائج الأمبريقية والقضايا التربوية والاجتماعية العامــة ، وكذلك حركة البنية الاجتماعــية وكذلــك الــتراث الفكرى للبحث . مع مقارنة النتائــج الميدانيــة بنتائج الدراسات الســابقة، والكشــف عــن التوافقــات والتناقضات فى النتائج الأمبريقية للوقوف على العلاقات الســببية، الأمــر الــذى قــد يفعــل من نتائج الدراسات الأمبريقية فى تفسير الظواهــر وتشييد وتطوير النظريات .

(ج) معايير تكوين الباحث التربوى كما يراها الخبراء

جدول رقم (١١)

يبين استجابات عينة الخبراء حول معايير تكوين الباحث التربوى

الاستجابات / العبارات	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		نسبة الاتفاق%
	ت	%	ت	%	ت	%	
(ج) معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوى.							
٣٥. أن يعد الباحث ليمتلك القدرة على استخدام المنهجية الأمبريقية بفاعليه .	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٣٦. أن يعد الباحث اعدادا فلسفيا متسقا.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٣٧. أن يدرس المناهج البحثية المتنوعة الكمية والكيفية.	٢٩	٨٥,٢٩	٥	١٤,٧١	-	-	٩٥,١
٣٨. أن يتدرب الباحث على كيفية الانشغال بالواقع الاجتماعي وتحديد قضاياه بدقة.	٣٠	٨٨,٢٤	٢	٥,٨٨	٢	٥,٨٨	٩٤,١٢
٣٩. أن يتقن الباحث مهارات الإطلاع على الثقافات الأجنبية.	٣١	٩١,١٨	٣	٨,٨٢	-	-	٩٧,٠٦
٤٠. اختيار المشرف المتمرس في البحوث الامبريقية والمتحمس لها عند تحديد لجنة الإشراف على البحث.	٣٠	٨٨,٢٤	٤	١١,٧٦	-	-	٩٦,٠٨
٤١. تعدد المشرفين على البحث من ذوى الاختصاص.	٢٨	٨٢,٣٥	٤	١١,٧٦	٢	٥,٨٩	٩٢,١٦
٤٢. إعطاء أهمية للمهارة في التنظير عند إجازة رسائل الماجستير والدكتوراة.	٢٣	٦٧,٦٥	١١	٣٢,٣٥	-	-	٨٩,٢٢
٤٣. أن تعطى دورا أكثر فاعلية للمشرف في تدريب الباحثين على مهارات التنظير.	٣٢	٩٤,١٢	٢	٥,٨٨	-	-	٩٨,٠٤

تشير بيانات الجدول رقم (١١) إلى ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء حول معايير وآليات تكوين الباحث التربوى حيث تراوحت من ٨٩% ، و٩٨% ومن الملاحظ أن هذه المعايير – كما يراها الخبراء – تدور حول فلسفة ورؤية يتفق عليها الخبراء فى إعادة النظر فى نظام الدراسات العليا الذى يعد من خلاله الباحثون، وكذلك تطوير نظام الإشراف العلمى ، بحيث تتكون لدى الباحث التربوى قدرات ومهارات منهجية، وتخصصية ، وبحثية حقيقية (عبارة رقم ٤٣) ، وعلى أن يكون مطلعا جيدا على الثقافات الأجنبية (عبارة رقم ٣٩) ، وأن يكون دارسا جيدا للمناهج البحثية المتنوعة الكمية والنوعية (عبارة رقم ٣٧) ، مع تفعيل دور المشرفين على البحث فى تنمية قدرات الباحثين على التنظير عبارات رقم (٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣) . والملحق رقم (٥) يوضح معايير التنظير فى البحوث الأمبريقية والتى لاقت نسبة اتفاق عالية بين الخبراء (٧٠% فأكثر) .

ثالثا : تفعيل البحوث التربوية الأمبريقية فى ضوء المدخل متعدد الاستراتيجيات (تصور مقترح)

١- السياق الفلسفى للمدخل متعدد الاستراتيجيات :

رغم ما يوجه إلى البحوث الأمبريقية فى العلوم الاجتماعية والتربوية من أوجه نقد عديدة تمثلــت فــى عــيوبها المنهجية ، والمنطقية ، والفلسفية، والاجتماعية، وما يعترض نتائجها من قصــور وتحفظات، إلا أن هذه البحوث تشيع إلى حد كبير فى الدراسات الجامعية العليا، وبحوث الماجســتير والدكــتوراه فــى كلــيات التربية؛ وهذا لا يعنى التوقف عن ممارسة هذه البحوث والدراســات الأمبريقــية وإنما يعنى الوعى بحدودها، ومدى فائدتها، وأوجه القصور فيها، وأين وكــيف يمكــن توظيفها بالاستفادة من إيجابياتها والحد من سلبياتها، ويبدو أن إقرار التعددية فى العلــم الاجتماعى فى التربية أصبح أمراً لا مفر بيم أى تعدد أنماط وأنواع العلم، المنهج والمنحى معا بما يجمع بين مميزات المناهج البحثية المختلفة.

مــن هــذا المــنطلق، جاء العديد من الاتجاهات الحديثة لتبرز كيفية التكامل بين المناهج البحثية المختلفة بتوظيف إيجابياتها من أجل صياغة أفضل للمعالجات البحثية، والحد من سلبياتها بالاســتفادة من مناهج بحثية أخرى. وفى هذا السياق كانت دراسة بيرك (Burk, 2004) والتى أبرزت ايجابيات وسلبيات المناهج البحثية الكمية والكيفية، وكيفية التكامل بينهما فجاءت **ايجابيات المناهج البحثية الأمبريقية على النحو التالى (٤٩ : ٤١١) :**

- اختبار وإثبات صحة النظريات الموجودة بالفعل حول كيفية وأسباب حدوث الظواهر .

- Testing and validating already constructed theories about How and Why phenomena ocur.

- اختبار الفروض التى يتم بناؤها قبل جمع البيانات .

- Testing hypotheses that are constructed before the data are collected.

- يمكن تعميم نتائج البحث عندما تعتمد البيانات على عينات عشوائية ذات حجم مناسب

- Can generalize research findings when the data are based on random samples of sufficient size .

- مفيدة فى الحصول على البيانات التى تسمح بالوصول إلى تنبؤات كمية

- Useful for abtaining data that allow quantitative predictions to be made.

- تقدم بيانات دقيقة وكمية ورقمية .

- Provides precise quantitative numerical data.

- يمكــن للباحــث بناء موقف يحد من التأثير المتداخل للمتغيرات الكثيرة بما يسمح له بتأسيس علاقات سببيه (علاقات السبب ، النتيجة) . بصورة أكثر مصداقية .

The researcher may construct a situation that eliminates the founding influency of many variable's allowing one to more credibly establish cause and effect relationships.

- نتائج البحث تكون مستقلة نسبيا عن الباحث (مثل الدلالة الإحصائية) .

The research results are relatively independent of the researcher (e.g. statistical significance). (using statistical softwore).

ما يؤخذ من سلبيات على البحوث الأمبريقية فى مجال التربية كما يراها بيرك (المرجع السابق ؛ ٤١١) :

- أن المعــرفة الــناتجة قــد تكون مجردة وعامة للغاية بحيث لا تصلح للتطبيق على المواقف والسياقات المحلية المحددة أو على أفراد بعينهم .

- Knowledge produced might be too abstract and general for direct application to specific local situations , contexts and individiuals.

- قد يخطئ الباحث فى معرفة ملابسات حدوث الظواهر وذلك بسبب تركيزه على اختيار صحة النظرية أو الفرض بدلا من تركيزه على توليد النظرية أو الفرض وهو ما يطلق عليه التحيز للإثبات .

- The researcher might miss out on phenomena accurring because of the focuson theory or hypothesis genaration (called the confirmation bias).

- النظرية التى يستمد منها الباحث أفكاره لا تعكس فهم الجماهير المحلية .

- The reasearcher's categories that are used might not reflect local constituencies understandings.

هــذا فضــلا عــن أن علم المنهــج الأمبريقى حصر جهود البحث التربوى فى مشكلات جزئــية داخل النظام التعليمى ، ومن ثــم غابت الرؤيــة النقدية لأهداف النظام وبنيتــه الثقافية والاجتماعية ، وهو أيضا، قد أحال مسألة الصدق فيــه إلى مسألة فنيــة تقــوم على الإجراءات والحســابات الفنــية ، ومــن ثم استبعد التفكير والتنظير ، ولم تتجاوز النظريــة فيــه أكثر من كونهـــا تعمــيمات أمبريقــية ، وهــو منهــج قــد تحددت دائرة البحث فيه فى دائرة الظواهر

العينية المشاهدة، والملاحظة ، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مرئى ، وذاتى . (انظر ١١: ٣١٨، ٥٨: ٤٧، ٥٩: ٢٧٣).

هـذا ويشـكك الكثيرون فى صدق الموضوعية التى تسعى اليها هذه البحوث حيث يرى كينشيلو (kinchelse, 1991) أنه لا يمكن التعامل مع البيانات الأمبريقية المشتقة من أية دراسة على أنها حقائق بسيطة غير قابلة للتفنيد، فهذه البيانات تمثل افتراضات خفية، وهى الافتراضات التى يجـب علـى الباحـث النقدى، أن ينقب عنها ويكشفها، وكما أشار أينشتين (Einstein) وهيزنبرج Heisenberg أن ما نراه ليس ما نرى ولكن ما ندرك (٥٩: ٢٧٣).

وإذا كـان أصـحاب الاتجاه الكيفى qualitative research فى البحث يستطيعون تقديم معلومـات مفيدة فى دراسة عدد محدود من الحالات دراسة عميقة، مع وصف الظواهر المعقدة، والفـردية، كمـا يمكـنهم فهم ووصف الخبرات الشخصية للأفراد ووصف الظواهر كما توجد وتتجسـد فى السياقات والبيئات المحلية، ويمكنهم أيضا تحديد الأسباب الخاصة بحدث معين. مع تفسـير المفاهـيم الخاصـة بالمشاركين، إلا أنهم قد قوبلوا بالنقد من قبل أصحاب الاتجاه الكمى الوضعيه المنطقية، حيث تتأثر نتائج أبحاثهم بسهولة بالتحيزات الشخصية للباحث وخصوصياته فضلا عن (٤٩: ٢١٢) :

- أن المعـرفة الناتجة من البحوث الكيفية قد لا يمكن تعميمها على أفراد آخرين أو على بيانات ومواقف أخرى.
- Knowledge produced might not generalize to other people or other settings.

- يصعب عمل تنبؤات كمية .
- It is difficult to make quantitative predictions.

- صعوبة اختبار الفروض والنظريات مع الأعداد الكبيرة من المشاركين .
- It is more difficult to test hypotheses and theories with large participant pools.

ويـرى الباحثون النقديون أن مصطلح تحيز الباحث الذى يعتبر قصورا فى الاتجاه النقدى قـد أسـىء فهمه وهم يرون عكس ذلك، أن هذه التحيزات تعتبر من المصادر التى يعتمد عليها الباحث، وخاصة إذا كان معنيا بالرؤية النقدية لمشروعه،يمكنه فى تلك الحالة إثارة هذه المصادر لترشده لجمع البيانات أو تكوينها وفى فهم تأويلاته وسلوكياته الخاصة فى البحث (٥٩: ٣١٤) .

والملاحظ هنا أن لكل منهج بحث إيجابياته ، كما له سلبياته. ومن ثم يصبح إقرار التعددية في العلم الاجتماعي في التربية أمراً لا مفر منه أي تعدد أنواع وأنماط العلم، المنهج والمنحي معا بما يجمع بين مميزات المنهجيات المختلفة، ويحد من سلبياتها. ويصبح من الضروري تقديم بحوث أمبريقية مصطبغة بالتفسيرية والنقدية.

وفى هذا السياق ترى نانسى شيبرهاجز (Nancy scheper Hughes 1992)، معلقة على مساحة الذات فى العمل الميدانى صعوبة فصل أنفسنا عن الذات الثقافية التى نحملها معنا الى الميدان، كما أنه لا يمكننا التبرؤ من حواسنا (الأعين ، والأذن،....) والتى نعتمد عليها فى إدراك العالم الجديد، الذى نواجهه ومع ذلك فالباحث لا يزال فى حاجة الى التأمل فى أدواته الخاصة ونقدها. ويرى جنيفر رينج (Jennifer ring, 1987) أن إيجاد علاقة جدلية بين الذاتية والموضوعية يصبح أمرا مهما فى مواجهة مشكلة التحيز فى البحوث التربوية (**المرجع السابق**، ٣١٤- ٣١٥) .

أما عن كيفية توظيف المدخل متعدد الاستراتيجيات فى البحث الأمبريقي فيمكن توضيحه فيما يلى :

٢- آليات توظيف المدخل متعدد الاستراتيجيات :

٢ - (أ) توحيد العقلية الازدواجية :

يرى مورى ، لورانس (Murray and Lawrance, 2000) ضرورة توحيد العقلية الإزدواجية (Tawards unification of the divided Mentality) ، التى تفصل بين العلم الطبيعى والمداخل التأويلية، فلم يعد يكفى فى هذا العصر أن نقوم بتطبيق استبانة ومقابلة شبه منظمة، وندعى أننا قد قطعنا الطريق نحو الحقيقة. أن إدراك هذه الازدواجية هى الخطوة الأولى نحو تحقيق الوحدة بينهما (٥٧: ١٢٦).

ويرى تيرنر (Turner, 1996) أن النظرية الاجتماعية لازالت حتى الآن تعانى من الازدواجية الكلاسيكية التى سادت لعصور طويلة، وهى الازدواجية بين العمل والفكر التأملى، والعقل والبنية، والمداخل المصغرة، والمداخل المعتمدة على التحليل المكبر، والازدواجية الأساسية بين الفرد والمجتمع (**المرجع السابق**، ٣٢).

أما روبرت سون (Robertson, 1992) فيرى ضرورة الدمج بين المنهجيات المختلفة وقدم فى هذا السياق العديد من النماذج البحثية على سبيل المثال: القيام باختيار إطار ثقافى

مـرجعي يـتم التركـيز فـيه علـى المعتقدات والقيم والرموز التى يشترك فيها أحد الأنظمة الاجتماعية، أو قد يكون الإطار المرجعى إطارا بنائيا تكون فيه الأولوية للعلاقات التى تربط بين الأفـراد والأدوار والجماعـات فـى تشكيلات مؤسسية معينة ، كما يمكن للباحث أن يحدد فئاته المفاهيمـية والنظرية الخاصة اعتمادا على المعلومات التى يتم اشتقاقها بطريقة موضوعية. ومن ثـم يمكـن اسـتخدام هـذه الفئات تحليلياً وتطبيقها على المؤسسة التى يتم دراستها، أما الإطار المرجعى الآخر البديل فهو الموقف الذاتى، والذى يتم فيه اتخاذ ميول وتوجهات أفراد وجماعات بعينهم كنقطة انطلاق للتحليل (المرجع السابق: ٣٢-٣٣) .

وغالبا ما يجد الباحثون الذين يسرعون فى إضفاء الموضوعية على الواقع موضع التحليل أنفسـهم أمـام بـيانات منفصلة غير كافية لأن تعكس التعقيد الذى يلاحظونه، وفى محاولة منهم للتفسـير يبحثون عن مفتاح لتفهم السبب فى أن الحقيقة تتغير طبقا للبيئة، أو طبقا للفترة الزمنية، أو طـبقا للمـتعلم وهـنا قـد يأتى دور التأويل وتفسير الدلالات ليقدم الإجابة، وقد أكد جريتلر Gretler أنـه إذا كان البحث الكمى يبحث عن المبادئ العامة، فإن البحث النوعى أو الكيفى هو الذى يهدف إلى تفسير الظاهرة (٣٨: ٤٥) .

هـذا ويـرى ديفيد، وروبن (David, and Robin, 1999)، أن عملية البحث لا يمكن فهمهـا بصـورة جيدة دون التطرق الى المسائل الابستمولوجية والأنطولوجية، وهى التى تشكل أسـاس جمـع البـيانات حول الأنشطة والمؤسسات والأنظمة التربوية فالمنهجية العلمية الشاملة للبحـث سـوف تعكـس تداخـلا فـى عقـل الباحث بين ما يعتقد بأنه جوهر الطبيعة الإنسانية (ontology) وبين الأفكار الخاصة بنظرية المعرفة (Epistemology) وحتى ما بعد الوضعية Post-positivism والـتى هى استجابة للانتقادات التى وجهت للوضعية ترى أنه يمكن استخدام الأسـاليب الكيفية من أجل محض صدق النتائج، وترى أن ما يقدم من تفسيرات موضوعية حول العالم هى جزئية ونسبية، وذلك لأن جميع مناهج البحث يعتريها النقص والخلل. (٥٠: ١٤).

العـرض السـابق إن دل على شىء، إنما يدل على أن التعددية المنهجية تصبح ضرورة لتفعيل البحوث الأمبريقية والحد من سلبياتها.

٢- (ب) المزاوجة بين بحث الاستنتاج الموجه ، وبحث القرار الموجه :

هـناك مـن يقسم البحث التربوى من حيث الغرض منه - بين بحث الاستنتاج الموجه الـذى ينشد تقدم المعرفة، وبحث القرار الموجه الذى يسعى لتوفير الحد الأقصى للبيانات الموثقة

الـتى تمكـن من القيام بإجراء أو اتخاذ قرار على أسس سليمة. فبحث القرار الموجه قد تفرضه السياسة، أو يراد به المساعدة فى تحديد سياسة ما (١٣ : ٤٣٧) .

ونـتائج الدراسـات السابقة تشير إلى أنه لا يوجد انسجام كاف بين البحث العلمى، وعالم السياسـة (انظـر التحليل النظرى للبحث) فبينما نجد اهتمام الباحثين ينتظم فى سياق طويل الأمد لاسـتحداث معـارف جديدة، وبناء نظريات علمية، وهم فى الغالب متحررون من قيود النفعية، ينشـط صانعوا السياسة بصراحة فى إطار قصير الأمد، لأن عليهم إيجاد حلول لمشكلات ملحة. وإذا كـان هناك من رأى فى ارتباط البحث التربوى بأهداف السياسة التعليمية آثاره السلبية على مـنهج البحـث، ومـنحى الباحث الأمر الذى يقلل من فاعليه البحوث الأمبريقية، ويحيد بها عن أهدافهـا، ومـن ثـم نادى بتحييد البحث التربوى عن السياسة، فهناك وجهة نظر أخرى تنادى بالمزاوجة بين بحث الاستنتاج الموجه، وبحث القرار الموجه، وأن تحديد أسس ومبادىء التعاون بيـن صانعى السياسة، والباحثين يبدو أمرا ضروريا، وكما يرى توريس (Torres, 1995) أن نتائج وعواقب تحييد السياسة عن التربية، والبحث التربوى لا تؤدى غالبا إلى نتائج بحثية أفضل.

ومن الاتجاهات الحديثة فى هذا المجال، تشكيل اللجنة الوطنية لتنسيق البحوث التربوية فى فرنسـا ، وهـى تهـدف إلى معالجة مشكلات تداخل البحوث وكان تشكيلها بمرسوم صادر عام ١٩٩٥م وتضم هذه اللجنة التى يرأسها الوزير المسئول عن البحث العلمى الآتى:.

- سبعة وعشرين عضوا دائما بينهم سبعة أعضاء بحكم مناصبهم.
- سبعة يمثلون الأجهزة والهيئات العاملة فى مجال البحث يعينهم رئيس اللجنة.
- أما مقرر اللجنة، واثنا عشر آخرون من الكوادر المؤهلة من فرنسا وخارجها فيعينهم وزير التربية الوطنية، والبحوث والتكنولوجيا.

وفـى سـياق الـتقارب هناك تعاون وانسجام بين اهتمامات صانعى السياسة، والباحثين والممارسـين، ويقـوم التعاون بشكل أساسى على فرضية مؤداها أن الاهتمامات المشتركة أكبر بكثـير مـن الفـروق وأوجه الاختلاف بين المجموعات المختلفة ويقتضى هذا المدخل الاحترام المتبادل وفهم كل مجموعة لاهتمامات غيرها من المجموعات، مع ما يتطلبه أيضا من مراعاة أن البحث هو فى تقدير كل فرد إنتاج معرفى نقدى مستقل (المرجع السابق: ٤٣٧).

وفى هذا السياق ظهر مؤخرا الفعل البحثى النقدى التحريرى Emancipatory critical action research والسـمة الأساسـية الـتى يتميز بها هذا النوع من البحوث هى أن المعنيين

بنـتائجه يشـاركون فـي تنفيذه خطوة خطوة ، فحينما يشارك أصحاب المصلحة في نتائج هذا البحث، بالتصميم والتنفيذ والتقويم فإنهم بذلك يكتسبون وعيا جديدا أى يقطعون خطوة على طريق التحرر وامتلاك الإرادة، وتسمح المشاركة الفاعلة للمعنيين بهذا النوع من البحوث بتحقيق علاقة دينامية بين النظرية والممارسة من خلال المشروع البحثى (٣١: ١٣ – ١٤).

٢- (ج) البحث فيما بين فروع المعرفة مقابل البحث متعدد فروع المعرفة :

إن البحـث فيما بين فروع المعرفة منهج علمى مستقر هذه الأيام بينما تفقد الدراسات ذات الفـروع المعرفية المتعددة أهميتها تدريجيا وذلك لجملة من الأسباب أوجزها فيرى فيران (٣٨: ٤٤٧) فيما يلى :

- أن الدمج بين أكثر من مجال معرفى يتيح للباحثين الاستفادة من ثمرات معارف متفرقة من العلوم، وهى تمثل تحد للتربويين من أجل تطوير العمل التربوى.
- تعـدد العوامـل المسئولة عن التربية – من تاريخ وفلسفة واقتصاد وثقافة وغيرها–تتطلب البحث فيما بين فروع المعرفة لفهم العملية التربوية.
- أن العلـم الـتربوى وافد جديد نسبيا، ومن ثم ليس مثيرا للدهشة أن نراه غير منظم البنيان كسـائر المجـالات العلمـية الأخرى والأمر يتطلب البحث بين فروع المعرفة ذات الصلة بالتربـية، لتكوين معرفة جديدة بمنهجيات جديدة وابتكار أدوات بحثيه جديدة، وبناء نماذج نظرية جديدة تسمح بتفسيرات أفضل للواقع.
- مـا تطلـبه كثير من الهيئات الدولية وكثير من الحكومات لبحث بعض القضايا ذات الصلة بمجال التربية، والتى لا تتصل بشكل مباشر بتخصص بعينه ومن ثم لم تأت هذه المبادرات مـن داخـل الأقسـام العلمية، وإنما لعبت فيها الهيئات الدولية الدور الإيجابى مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (OECD)، والبنك الدولى، واليونسكو.

٢- (د) البحث المختلط Mixed Research Paradigm

وهـو الاتجـاه الـذى يستخدم أكثر من طريقة وأكثر من فكرة من كل من البحث الكمى والبحـث الكيفى، وهناك العديد من المسميات لهذا التوجه منها، بحث المناهج المختلطة mixed methods research، بحث المنهج المختلط Mixed method Research، المنهجية المختلطة Mixed methodology البحـث مـتعدد المـناهج Multi method Research ، والتعددية Multiplism مـن مـنطلق أن كلا من مناهج البحث الكمية والكيفية لـه جوانب قوة وجوانب ضعف.

والبحــث المخــتلط Mixed research هــو نوع من الدراسات البحثية يقوم فيه الباحث بـــالخلط أو الجمع بين الأساليب البحثية الكمية والكيفية فى دراسة بحثية واحدة. ويعتقد المدافعون عــن هــذا الاتجاه بأن البحث المختلط يساعد على تحسين الجودة النهائية للبحث، هذا فضلا عن فرضـــية الانسجام compatibility thesis التى يراها المؤيدون لهذا الاتجاه، حيث أن المناهج الكمــية والكيفية يمكن أن تنسجم معا، ويمكن الخلط بينهما ومن مؤيدى هذا الاتجاه، Brewer, Hunter 1989 & Morgan 1998 & pring 2000 & Reichardi, cook 1979 & Reichard, rallis 1994, Toshakkori & Teddlie 1998.

وتقــوم فلسفة البحث المختلط على جمع الأجزاء المتعددة للبيانات باستخدام مداخل مختلفة ومــناهج مخــتلفة بطريقة تجمع بين كل المزايا، وتتكامل فيه جوانب القوة، وتقل فيه السلبيات وجوانب الضعف. (٤٩: ٤١٠- ٤١١).

وفـــى هــذا الســياق نشرفيرابند (paul Ferabend) كتاباً أسماه ضد المنهج against Method وقــد دعا فى هذا الكتاب إلى أن ما نعتبره عادة منهجا علمياً إنما هو قيد علينا، ويرى عــدم الاستغناء عن أى نظرية قديمة، وعدم رفض أى نظرية جديدة. وإنما استخدامها ومقارنتها، وقــد دعـــا إلـــى ما سماه بالنظرية الفوضوية فى المعرفة التى تنطلق من مقوله أى شيء يؤدى الغرض (٦: ٣٧٢-٣٧٣).

وهــذا التوجه عليه العديد من الملاحظات، ويختلف عن فلسفة البحث المختلط ذى المناهج البحثية المختلفة الذى يجمع بين المزايا المنهجية، وتتلافى فيه السلبيات.

- **أما ايجابيات البحث المختلط** Strengths of mixed research كما يراها بيرك (Burk, 2004) (٤٩: ٤١٤) فهى :

- يمكن لهذا النوع من البحث تحقيق ايجابيات كل من البحث الكمى والكيفى.
- Can provide quantitative and qualitative research strengths.

- يمكن للباحث توليد واختبار النظرية (التى سبق بناؤها).
- Researcher can generate and test a grounded theory .

- يمكــن الإجابـــة عن عدد أكبر من الأسئلة البحثية ، وذلك لأن الباحث لا يكون محصورا فى منهج أو مدخل واحد.
- Can answer a broader and more complete range of research questions because the researcher is not combined to a single method or approach.

- يمكـن للباحـث استخدام ايجابيات منهج إضافى للتغلب على سلبيات منهج آخر عن طريق استخدام المنهجين كليهما فى الدراسة البحثية وهذا هو مبدأ التكامل .

- A researcher can use the strengths of an additional method to over come the weakmess in anothermethod by using both in are search study this is principle of complementarity).

- يمكن استخدامه لزيادة قابلية تعميم النتائج.

Can be used to increase the generalization of the result

- يتيح رؤية وفهما قد لا يتوصل إليه الباحث إذا استخدم منهجا واحداً فقط

Can add insights and understanding that might be messed when only a single method to used.

- يـؤدى استخدام كل من البحث الكمى والكيفى معا إلى معرفة أكثر اكتمالا وهو أمر ضرورى لتكوين النظرية وتشكيل الممارسة.

Qualitative and quantitative research used together produces more complete knowledge necessary to inform theory and practice.

ولكن نجاح هذا المنهج المختلط رهن بتوفير العديد من المهارات البحثية منها :

- على الباحث أن يتعلم المناهج المتعددة والمداخل المختلفة ويفهم كيف يجمع بينهما .
- وجود فريق بحثى لعمل مثل هذه الأبحاث أفضل مما لو قام بها باحث بمفرده .
- يتطلـب مهـارة من الباحث فى كيفية الخلط أو الجمع بين الاتجاهات، وكيفية تحليل البيانات الكمية كيفيا، وكيفية تفسير النتائج المتداخلة والمتضاربة .
- وقـد يحـتاج علمـاء مناهج البحث إلى تنظيم تصميمات الأبحاث المختلطة وجعلها متاحة للباحثين الآخرين بحيث يكون الباحثون فى وضع يسمح لهم باختيار التصميم الأنسب لتناول وتحقيق أهدافهم البحثية .

٢ - (هـ) مدخل التنظير التكيفى (أو النظرية التكيفية) : *Adaptive Theory*

إن مدخـل الـنظرية التكيفـية Adaptive Theory أو مدخـل التنظـير التكيفى متعدد الاسـتراتيجيات كمـا يتبـناه ديـريك لايـدر وآخرون يمثل مزيجا من الإجراءات الاستقرائية والاسـتنباطيه، ونظريات الحقيقة الأمبريقية والعقلية، فهو يهتم بالطرق المتنوعة التى تتقاطع بها جوانـب عـالم الحياة والسلوك، والنشاط، والحياة اليومية، مع الجوانب النسقية للعالم الاجتماعى

(الـثقافة، والنظم، والقوة، والضبط والمراكز المعاد إنتاجها، والممارسات، والعلاقات الاجتماعية مع إعطاء أهمية للتاريخ والتراث. (٥٢: ٩٠، ١٤ : ٢٨٦).

إن الـنظرية التكيفـية تسعى إلى توليد النظرية من جمع وتحليل البيانات، وبعض جوانب النظريات القائمة (كل من النظرية العامة، والحقيقية)، والنطاق الكبير للمواد الأمبريقية، وخاصة للمصـادر الوثائقـية من التراث غير المتخصص (الذى قد يكون شعبيا أحيانا)، وتعمل النظرية التكيفـية دائمـا علـى أن تنصهر وتتوافق مع الأفكار النظرية السابقة، والمفاهيم أو مجموعات المفاهـيم، مـع العناصر النظرية الناتجة من الجمع الجارى للبيانات الأمبريقية، وتحليلها وتنقح الـنماذج الـنظرية، وتفيد تنظيم اتجاه البحث، كما تضفى شكلا محدداً على بيانات البحث الجديدة باستمرار، وفى نفس الوقت تساعد جمع المعلومات الأمبريقية والبيانات فى إعادة تشكيل النموذج النظرى (٥٣: ١، ٥٠: ١٩، ١٤: ٢٨٦).

إن مدخـل الـنظرية التكيفية كبديل راديكالى (أى كمجموعة من القواعد والاستراتيجيات الجديدة) إنما تحل مشكلتين، أنها تتجاوز مشكلة الإفراط فى العقلانية ومشكلة الاعتقاد الخاطىء أن الواقع الاجتماعى يطرح تفسيراً ذاتيا عن نفسه. (٥٣: ١ ، ١٤: ٣٨، ٥٢: ٩١).

إن الـنظرية التكيفـية تستند إلى فرض مؤداه؛ أن الواقع الاجتماعى متنوع بحكم طبيعته ولـيس مـتماثلا، فهو يتضمن أنواع الخطاب المختلفة، والممارسات المعاد إنتاجها، والتشكيلات الاجتماعـية، والمعانى المتضمنة فى العلاقات بين الذوات، وأسباب ودوافع الفاعلين، وازدواجية البـناء، وهـذا يتطلـب استراتيجيات منهجية، تمكن الباحثين والقائمين بالتحليل من التوصل إلى المـيول الذاتـية، والمعانى التى يتم توليدها من خلال العلاقات بين الذوات، والتى تشكل عوالم الحـياة اليومـية، وتسـمح فـى نفـس الوقت بالوصول إلى حقيقة الجوانب النسقية الاجتماعية الموضـوعية (١٤: ٢٩١). ومـن شأن هذه الاستراتيجيات أن تتيح للباحث فهم الطبيعة المعقدة والمتعددة للواقع الاجتماعى.

كمـا تنطلق النظرية التكيفية أيضا من ضرورة وجود أساس معرفى تعددى للوصول إلى تعظيم القدرة على الفهم والتفسير، وقد يتطلب ذلك الدخول فى حوار مع أشكال ومستويات مختلفة وأنماط مختلفة من النظريات والشواهد التى يمكن أن توجد فى أوضاع معرفية مختلفة ومتنوعة، مـع إعطـاء الفروض المعرفية والضمنية ما تستحقه من اعتراف، وهى الفروض التى تتضمن نظريات ومبادئ منهجية مختلفة (الاستقراء ، الاستنباط، الأمبريقية، النزعة العقلية والاستفادة من قوتها فى نفس الوقت الذى تتجنب فيه نواحى ضعفها).

هــذا وتسـتند الـنظرية التكيفية إلى أساس من التعددية المنهجية ، وليس فى ظل التزام صارم بمجموعة واحدة أو محددة من الأساليب والقواعد المنهجية، على أن ألا يخلط مبدأ التعددية بالفوضـوية المنهجـية أو المعرفـية ، ومن ثم يجب على الباحث أن يكون متفتحا، ومرنا قدر الإمكـان، مـع الاعـتماد على مجموعة واسعة من المصادر النظرية والأمبريقية ، والسياسات والأسـاليب المنهجـية، والإفادة من شتى المداخل والمواقف المختلفة (٥٢ : ٩٠-٩١، ٥٣: ١، ١٤: ٢٩٢ - ٢٩٣) .

وفـى هـــذا السياق المتعدد الاستراتيجيات يرى أصحاب هـذا الاتجـاه ضرورة توافر المهارات التالية :

- أن يتبـنى الباحـث نظرية عامة مستمدة من استعراض التراث أو الأدبيات على أن تكون وسـيلة مفيدة لتنظيم بعض البيانات حول القضايا المستمدة من بحوث بعينها كما أن اطلاع الباحـث علـى الـنظريات العامة قد يدفعه إلى الاهتمام بالتطبيق الأمبريقى لبعض جوانب النظرية .

- أو قـد يتبـنى الباحث جوانب مختلفة من النظرية العامة خلال تنفيذ البحث ومع اضطراد العمل فيه، قد يؤدى ذلك إلى المزيد من إمكانية توليد المفاهيم .

- أو قد يتبنى الباحث النظرية العامة بعد أن تكتمل عملية البحث فقد يتضح بعد جمع البيانات أن هناك بعض الأفكار والمفاهيم النظرية التى يمكن أن تلقى ضوءا على البيانات أو يحدث عكس ذلك عندما تلقى البيانات ضوءا على مبادىء نظرية معينة .

هــذا ويرى ديريك (D layder, 1998) وهو من أنصار المدخل الكيفى، أن هذا المدخل يـوازن بيـن الـنظرية والأمبريقـية، ويقلل الفجوة بين هؤلاء المتخصصين فى بناء النظريات الاجتماعية، وهؤلاء الذين يسعون إلى جمع البيانات الأمبريقية (٥٣ : ١) .

إن الاهتمام بالتنظير ، والاستعانة بالنظريات الاجتماعية الكلاسيكية والنظريات الاجتماعية الحديـثة المعاصـرة، فضلا عن دورها فى توفير معرفة ملائمة، وصادقة، وتراكمية عن الواقع الاجـتماعى، فإنها تحقق التواصل مع التراث ومع الباحثين، ومحاولة تضييق الهوة المتنامية بين النظرية العامة والبحث العلمى .

إن المدخــل التكيفى فى البحث التربوى الإمبريقى يتيح إنتاج معرفة أكثر دقة وكفاءة، مع إعطــاء تفسيرات أكثر قوة وسلامة للظواهر الاجتماعية التى تتسم بالتعقد والتداخل، وفى الوقت نفسه يبحث عن الحقيقة بقدر أكبر من الكفاءة والمصداقية.

خلاصـــة :

إذا مـــا اتفقـــنا على أن المزاوجة بين الأمبريقية والنظرية شرط ضرورى لتفعيل البحوث الأمبريقية، وزيادة قدرتها التفسيرية، فالملاحظة الحسية التى يجريها الباحث عند قيامه ببحوثه لا تـــبدأ أبدا من فراغ ولكنها تسترشد دائما بأفكار مستمدة من نظريات ورؤى فكرية تلخص وتربط بيـــن حقائق تم التوصل إليها من ملاحظات سابقة كما أن نتائج الملاحظات الحسية تتم معالجتها منطقـــيا وتضاف إلى النظرية العلمية. ومن ثم تتضمن عملية التنظير القدرة على التفكير النظرى والتحلـــيلى والفلســـفى الـــذى يمكن الباحث من الحصول على إجابات تتناول أسئلة حول كيف؟ ولماذا؟ بشأن الظواهر التربوية والاجتماعية ومن ثم يطرح تفسيرات للظواهر، وهذا التفسير هو الذى يميز النظرية والتنظير عما سواهما من منهجيات أخرى فى التحليل .

ومـــع أهمية علمية التنظير هذه إلا أن الدراسة الحالية، والتى اعتمدت على رأى الخبراء والمتخصصين فى هذا المجال، باستخدام أسلوب دلفى، توصلت إلى :

١- القصور الواضح فى أنماط التنظير الشائعة فى البحوث الأمبريقية فى أصول التربية وخاصة بين طلاب الماجستير والدكتوراه .

٢- وجـــود العديـــد مـــن العوامل والمتغيرات التى تحول دون فاعلية التنظير فى بحوث أصول التربية والمتعلقة بـــ :

- طبيعة مشكلة البحث .
- طبيعة البنية العلمية للمنهج الأمبريقى .
- تكوين الباحث التربوى .

٣- ضرورة الالتزام بمعايير وآليات بحثية معينة لتحسين الدراسات الأمبريقية فى أصول التربية وتدور حول :

- المعايير الخاصة بالسياق الفلسفى والمنهجى للتنظير .
- معايير وآليات تتعلق بمهارات التنظير خلال العملية البحثية .
- معايير تتعلق بتكوين الباحث التربوى .

المراجــع

١- **أحمــد ثابــت** : أزمــة الباحــث المــثقف بين الالتزام الأخلاقي والاستقلال، مستقبل العالم الإســلامي، البحــث العلمي وعملية صنع القرار في العالم العربي، السنة الرابعة، العددان ١٢/١٣، ١٩٩٤.

٢- **أحمــد مجــدي حجــازي**: علم اجتماع الأزمة ، تحليل نقدي للنظرية الاجتماعية في مرحلة الحداثــة ومــا بعــد الحداثة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٣- **أســامة الخولــي**: فــي مناهج البحث العلمي وحدة أم تنوع ؟ عالم الفكر، في مناهج البحث العلمي، المجلد العشرون، العدد الأول، ابريل، مايو/ يونيه ١٩٨٩ .

٤- **الســيد الحســينى**: الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة فى علم الاجتماع، عالم الفكر، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثانى، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٦.

٥- **الســيد نفادى** : اتجاهات جديدة فى فلسفة العلم، عالم الفكر ، المجلد الخامس والعشرون ، العدد الثاني، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٦.

٦- **إيــان كريــب**: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة ، العدد ٢٤٤ ، إبريل ١٩٩٩.

٧- **ثــناء يوســف العاصي** : معايير الحكم على الرسائل العلمية في مجال العلوم التربوية رؤية مقترحة للحوار ، التربية والتنمية ، العدد ٥ ، ١٩٩٥ .

٨- **جابــر محمــود طلــبة** : البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمــي- دراســة تحليلية للواقع والطموح، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية، ١٩٩١.

٩- **جــور دون مارشال** : موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون ، ط١، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة ، ٢٠٠٠ .

١٠- **حســن إبراهــيم عــبد العــال** : نحــو نظرية إسلامية للتربية ، التربية المعاصرة، العدد السابع والعشرون، السنة العاشرة ، يونيه ١٩٩٣ .

١١- حســن حسين البيلاوي : أزمة البحث التربوي ، في عبد الظاهر الطيب وآخرون : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧.

١٢- حســين عــبد الحميد رشوان : العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم ، ط٤ ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ، ١٩٨٩.

١٣- دومنــيك جــرو : البحث التربوي في فرنسا، مستقبليات: البحوث التربوية، المجلد ٢٩، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩.

١٤- ديــريك لايــدر : قضايا التنظير في البحث الاجتماعي ، ترجمة عدلي السمري ، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة ، المشروع القومي للترجمة ، ٢٠٠٠ .

١٥- زكــي نجيــب محفــوظ : المنطق الوضعي، الجزء الثاني، فلسفة العلوم، الطبعة الخامسة القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ،١٩٨٠ .

١٦- زولــتان تــار : النظرية الاجتماعية ونقد المجتمع – الآراء الفلسفية والاجتماعية للمدرسة النقدية، ترجمة على ليلة القاهرة ، ايريني للطباعة ، ١٩٩٢ .

١٧- زينــب رضوان : النظريــة الاجتماعية في الفكر الإسلامي ، أصولها وبناؤها من القرآن والسنة ، ط١، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨٢ .

١٨- ســالم حســن على هيكل : الأخطاء الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا لكليات التربية في مصر، تصــور مقترح للتغلب عليها – دراسة ميدانية، التربية المعاصرة، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوي.

١٩- ســعيد إسماعيل على : أخطاء أصولية في دراسات غير أصولية، مؤتمر البحث التربوي الواقــع والمســتقبل، ٢-٤ يوليو، ١٩٨٨ ،القاهرة، رابطة التربية الحديثة، (المجلد الثانى).

٢٠- ســمير عبد الوهاب الخويت، وعبد الرءوف بدوي: إمكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة، عالم التربية، العدد الخامس، أكتوبر ٢٠٠١.

٢١- سمير نعيم احمد : المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، ط٥، جامعة عين شمس ، دار سعيد رأفت للطبع والنشر، ١٩٨٨ .

٢٢- **سيد عثمان** : أزمة البحث التربوي بينا، التربية المعاصرة، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوي.

٢٣- **شـبل بـدارن** : بنية البحث التربوي: في محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون: البحث في العلوم التربوية والنفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٧.

٢٤- **صلاح مصطفى الفوال** : منهجية العلوم الاجتماعية، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٢ .

٢٥- **ضـياء الدين زاهر** : أسلوب دلفي أحكام الخبراء وخبرة الحكماء، مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن ، العدد ٢٤ ، يناير ٢٠٠٢ .

٢٦- **عـبد الباسـط عـبد المعطي**: البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣ .

٢٧- ــــــــــــــــ: المتغيرات العالمية والتنظير لدراسة الطبقات الاجتماعية ، مجلة أضاقات ، العدد الثالث، يناير ٢٠٠١ .

٢٨- **عبد السميع سيد أحمد**: علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩.

٢٩- **عبد الرءوف محمد بدوي** : المعايير الحاكمة لنظام البحث التربوي - دراسة اثنوجرافية ، الندوة العلمية الثالثة ، ٢٠٠٠/٤/٢٤ ، كلية التربية جامعة طنطا / فرع كفر الشيخ.

٣٠- **عـبد الفـتاح أحمد حجاج** : جدلية العلاقة بين البحث التربوي والسياق الثقافي، ندوة البعد الثقافـي في البحث التربوي، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، لجنة التربية، ١٦ مارس ٢٠٠٤.

٣١- **عـبد الفتاح تركي** : المنهج النقدي في البحوث التربوية ، الندوة العلمية الخامسة ، المنهج الـنقدي فـي البحوث التربوية ، ٢٠٠٢/٣/٢٥ ، جامعة طنطا / فرع كفر الشيخ، قسم أصول التربية .

٣٢- **عـبد القـادر حسـن خلـيفة** : إشـكالية التنظير في البحث التربوي ، رؤية نقدية حول ميثودولوجيا دراسات وبحوث اجتماعيات التربية، المؤتمر السنوي الحادي عشر ، الخطاب التربوي في مصر ، ٢٧-٢٨ ديسمبر ، كلية التربية جامعة المنصورة.

٣٣- عبد القادر عرابي : إشكالية علم الاجتماع واستخدامه في الجامعة العربية ، المستقبل العربي، ١٤١ ، ١٩٩٠/١١ .

٣٤- عبد الوهاب بوحديبة : تطور مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، عالم الفكر ، المجلد العشرون ، العدد الأول ، أبريل ، مايو – يونيو ١٩٨٩ .

٣٥- عصام الدين هلال : المنهج العلمي بين الطبيعة والمجتمع ومكان البحث التربوي منه في: عصام الدين هلال ، محمد المنوفي : من مناهج البحث في أصول التربية، كفر الشيخ ، السلام للطباعة ، ٢٠٠٣ .

٣٦- علياء رضا رافع : التحولات العالمية والأدوار المتغيرة للعلوم الاجتماعية– الأنثروبولوجيا نموذجا ، إضافات ، العدد الثالث ، يناير ٢٠٠١ .

٣٧- على ليلة : أسس البحث العلمي في علم الاجتماع، طنطا ، التركي للكمبيوتر، ١٩٩٤ .

٣٨- فيران فيري : بعض الأفكار عن اتجاهات البحث التربوي ، مستقبليات ، المجلد ٢٩ ، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٩.

٣٩- كمال نجيب : النظرية النقدية في البحث التربوي ، التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، يناير ، ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوي.

٤٠- لويس كوهين ، لورانس ماثيون : مناهج البحث في العلوم الاجتماعية التربوية ، ترجمة كوثر كوجك ، ط١، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠ .

٤١- محمد الجوهرى، وعبد الله الخريجى : مناهج البحث العلمي، الجزء الثانى، طرق البحث الاجتماعى، ط ٢، جده، دار الشروق، ١٩٨٠.

٤٢- محمد صبري الحوت : بعض أساليب تقويم الخطط والبرامج والمشروعات التعليمية المفهوم والإجراءات والقيود، التربية والتنمية، الطبعة الثالثة، العدد (٨) فبراير، ١٩٩٥.

٤٣- محمود أبو زيد : أزمة البحث التربوى – دراسة تحليلية فى بحوث المناهج ، التربية المعاصرة ، العدد الرابع ، يناير ١٩٨٦ ، عدد خاص عن البحث التربوى .

٤٤- ــــــــــــــ : هل نحن في حاجة إلى نظرية تربوية، التربية المعاصرة، السنة التاسعة، العدد الثالث والعشرون، سبتمبر ١٩٩٢.

٤٥- **معــن خلــيل عمــر** : الموضــوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، بيروت ، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٣.

٤٦- **نــاهد صــالح** : البحــث الاجــتماعى وقضــية الشــرعية، ندوة أخلاقيات البحث العلمى الاجــتماعى، المركــز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٤ – ٦ يونيه ١٩٨٥، ط٣ القاهرة، ١٩٩٤.

٤٧- **هيــئة الــتحرير** : نحــو مدرســة للتحرر الوطنى فى البحث التربوى المصرى، التربية المعاصرة، العدد الثالث، يناير ١٩٨٥.

٤٨- **مــنى طريف الخولى** : فلسفة العلم فى القرن العشرين، الأصول الحصاد الآفاق المستقبلية، عالم المعرفة، ٢٦٤، ديسمبر ٢٠٠٠.

49-Burk E, Johnson and Larry Christensen: Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, New York, London, Person Education, I.n.c., 2004.

50-Christine, Hughes: What is Research? Introduction to Research Methodologies, University of Warwick, 2003, C. L. Hughas, warwick, au. Uk. http://wwwz. warwick.ac.Uk/Fac/Soc/Sociology/Staff/Academic/Hughesc/hu./Whatisresearch.?

51-Clive, Beck: Postmodernism pedagogy and philosophy of Education, ontra to institute for studies in education, 1993. http:// www.ed uiuc. edu/Eps/ Pes-year book/93-doos/ BEck. htm.

52-D Layder: Sociological Practic: Linking Theory and Social Research, London, Sage Publications, 1998. http://www Socresonlin org.Uk/5/1/Layder.Htmi.

53-David, Scatt and Robin Usher: Researching Education: DATA, Methods and Theory Educational Enquiry, London and New York, Cass Ell, 1999.

54-Edward Cornish: The Study of the Future, An Introduction to the Art and Science of understanding and shaping tomorrow's world. Washing Ton, Future Society, 2001.

55-Gideon, Sjoberg and Roger Nett: A Methodology for social Research, New York, and London, Harper S Row publishers, 1996.

56-John, Joshua: The Philosophical and Sociological of Educational Research, Paper Presented at the A.A.R.E., Annual Conference, Adelaide, 29 November-3 December, 1998, University of Membourne.

57-Louis, Murray and Brenda Lawrence: Practitioner Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research, London and New York, falmer press 2000.

58-Manuel, Martinez Pons: Research In the Social Sciences and Education: Principles and process, London, **New York, University press of America, Inc., 1997.**

59-Norman, K. Denzin and Yuonna S. Lincoln (Editors): The Landscape of Qualitative Research. London. New York. Sage publications. 1998

60-Robin, Usher: Telling a story about Research and Research as story-Telling. postmodern, Approaches to social Research, In Carrie peachier. Margaret Peedy, David Scott and Jonet Soler: Knowledge Power and Learning, London. Paul Chapman publishing LTd 2001.

61-S. A. ABBASI: Futurology Techniques and Applications; Discovery New Delhi, Publishing House, 1995.

قضية للمناقشة

المدخـــل المنظومى

وإدارة التغييــر .

د. أمين فـاروق فهـمى

المدخل المنظومى وإدارة التغيير
Systemic Approach and Management of Change

د. أمين فاروق فهمى(*)

❑ مقدمــة :

قــبل أن نتكلم عن المدخل المنظومى والتغيير سوف نتناول أولاً مفهومى التغيير والمدخل المنظومى.

ويقصد بالتغيير هو إحداث تغير إيجابى (بناء) أو سلبى (هدام) فى تنظيم ما.

التغيير الخطى : هو إحداث تغيير فى أحد جوانب تنظيم (Organization) ما دون تغيير فى الجوانب الأخرى.

أما التغيير المنظومى : فيعنى إحداث تغيير فى كل جوانب التنظيم فى وقت واحد.

❑ المدخل المنظومى :

هــو ذلك المدخل الذى يؤدى إلى التعامل الإيجابى مع كافة مكونات المنظومات التى تعمل فــى تــناغم وتفاعل وتآزر بحيث يعمل كل مكون منها كمنظومة فرعية يأخذ من بقية المكونات ويعطيها بحيث يكون تأثير المنظومة الكلى أكبر من مجموع تأثير مكوناتها.

أو هو ذلك المدخل الذى يتم العبور منه من الفكر الخطى إلى الفكر المنظومى الذى يؤدى إلى التعامل الإيجابى مع منظومات الأنشطة المختلفة ومكوناتها ودراسة مدى تأثيرها على الأفراد والمجتمعات والدول.

أما فى التربية : فهو بمثابة الطريقة المنظومية التى هى منظومة فرعية من منظومة المنهج التى تتكون من منظومات فرعية من الأهداف والمحتوى والطرق والوسائط والتقويم التى توجد بينها علاقات ديناميكية متبادلة أى هو الطريقة التى هى جزء من المنهج كما أنه المنهج

(*) المديــر الســابق لمركــز تطوير تدريس العلوم والخبير بالمركز ، جامعة عين شمس وزميل مؤسسة الإبداع العالمى (FWIF) .

الذى تكون الطريقة جزء منه. كما يتسع المدخل ليشمل نظام التعليم ككل فهو بمثابة منظومة متفاعلة ومتناغمة لمنظومات فرعية للمعلم والطالب والمحتوى والسياق الذى يتم فيه التعلم.

ويختلف منشأ المدخل المنظومى عن مدخل تحليل النظم فى أن الأول قائم على النظرية البنائية التى تتعامل مع البشر كل له بصمة معرفية تختلف عن الآخر وأن الفرد يبنى معرفته بنفسه أما الثانى فقد نشأ فى زخم الصناعة والعمليات التى تجرى فيها ثم امتد إلى العلوم التربوية.

والآخذ بالمدخل المنظومى فى التدريس والتعلم يحقق فى النهاية المنظومية فى التعامل بين الأفراد والأسر والمجتمعات.

❑ لماذا تدعو الضرورة للتغيير؟

عندما لا تعود الأساليب والممارسات مناسبة مع الأهداف المتوخاة لأن الزمن قد تجاوزها أو لأنها لم تكن مناسبة أصلاً فى أى وقت مضى.

هنا تزداد دواعى التغيير وتصبح أكثر إلحاحاً عما كانت عليه فى أى وقت مضى لأنه إذا كان ثمن التغيير باهظاً فإن ثمن عدم التغيير يزداد فداحة.

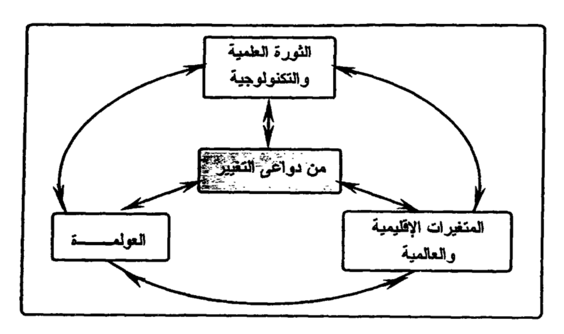
➢ ومن دواعى التغيير:

١- العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية على المجتمعات والدول.

٢- الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية التى تفرض التغيير على كل المجتمعات والدول من حيث إعادة بناء شاملة فى كافة المجالات.

٣- تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية التى فرضت واقعاً لا بد للدول أن تسارع بالتعامل الواعى معه بما يحمى مصالح شعوبها.

وبالنظر إلى دواعى التغيير نجد أنها منظومية حيث يؤثر ويتأثر كل مكون منها بالمكونات الأخرى (انظر الشكل المنظومى ١) .



شكل (١) : منظومة دواعى التغيير

❑ محددات التغيير:

للتغيير محددات عدة نذكر منها الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن.

١ - **اتجـــاه التغيير**: قد يكون التغيير بناءا او هداما فالأول اتجاهه إيجابى ومنشود ومؤشر لتقدم وازدهـــار المجتمعات والدول أما الثانى فاتجاهه سلبى وغير مرغوب وهو علامة ومؤشر على تخلف وركود المجتمعات والدول .

٢ - **مـــدى التغيير** : قد يكون التغيير واسع المدى بحيث يتناول أكثر من متغير فى وقت واحد وقد يكون محدوداً يتناول متغير واحد فقط .

٣ - **مســـاحة التغيير** : قد يغطى التغيير مساحة واسعة (شبكة) من المتغيرات التى تؤثر فى بعضـــها الـــبعض بحيث يتم تناولها فى إطار منظومى فى وقت واحد وكلما كانت مساحة (شبكة) التغيير أكبر كلما كان التغيير أشمل وأوسع وأكبر تأثيرا .

٤ - **عمـــق التغيـــير**: قد يكون التغيير سطحياً لا يعالج إلا القشور بعيداً عن الأعماق، وبذلك لا يكـــون تغييراً حقيقياً أو فعالاً بل تغييراً فى الشكل دون المضمون وقد يكون التغيير عميقاً يصل إلى الجذور وبذلك يكون مفيداً وفعالاً للمجتمعات والدول.

٥ - **الزمـــن** : قـــد يكون التغيير سريعاً تتقبله المجتمعات وقد يكون رتم المجتمعات بطيئاً مما يستوجب معه بطء التغيير.

فالزمــن الــذى يتم فيه التغيير يعتمد على المجتمعات حيث يد لف من مجتمع إلى آخر. فالمجــتمعات المــتقدمة سريعة الاستجابة ويكون التغيير فيها سريعاً بـ ما التغيير فى المجتمعات النامية يحتاج إلى وقت أطول لكى تستوعبه قدرات هذه المجتمعات.

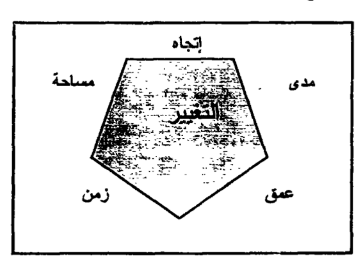
لــذا لا بد أن يكون الزمن اللازم لإحداث التغيير مناسباً لقدرات المجتمعات على استيعاب التغيــير فإذا كانت سرعة التغيير أكبر من القدرة الاستيعابية لمجتمع ما لحدوث التغيير ، تحدث المحاذير المتمثلة فى أن يلفظ المجتمع هذا التغيير وقد يتحول إلى مجتمع سلبى أو مقاوم لحدوث للتغيير.

هــنا لا بــد للقائمين على إعداد خطط واستراتيجيات التغيير أن يكونوا على دراية كاملة بقدرة مجتمعاتهم على استيعاب التغيير.

وتعمل محددات التغيير فى منظومة متشابكة ومتفاعلة ومتناغمة فلا يمكن أن يكون التغيير بناءاً وشاملاً فى مجتمع ما إذا كان محدود المدى والمساحة والعمق والزمن.

لــذا لكــى يكون التغيير بناءاً وشاملاً لا بد أن يكون واسع المدى والمساحة عميق التأثير وفى زمن ملائم لحدوثه واستيعابه.

ويمكــن تمثــيل محددات التغيير بالشكل الخماسى الآتى الذى يتوسطه التغيير الذى تحده خمسة أضلاع يمثل كل ضلع منها أحد المحددات.

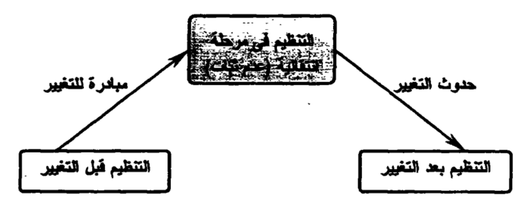


❑ قابلية التغيير (Ability to Change):

قابلية التغيير هى قابلية إحداث تغيير بناء (غير هدام) وناجح.

(أو) هـو قدرة التنظيم (Organization) على استيعاب التغيير دون حدوث هدم أو حد من قدراته على الأداء العالى.

فلـو أن مؤشر قابلية التغيير Change Ability Index (CI) أعلى من قيمته الدنيا فإن هناك احتمال قوى لإحداث تغيير غير هدام (بناء). لذا لا بد للقيادات أن تكون قادرة على التعرف على مدى قابلية التنظيم لحدوث تغيير بناء (غير هدام) قبل تصميم أية مبادرات للتغيير أو برامج للتدريب، وهنا تكون ميزة الفهم المسبق لمدى قابلية التنظيم للتغيير قبل أن يصل لحالة عدم الثبات من خلال مبادرات التغيير.



أى لحدوث التغيير فى تنظيم ما لا بد أن يعبر مرحلة انتقالية (عدم ثبات) ليصل بعدها إلى حالة ما بعد التغيير.

❑ العوامل المحددة لقابلية التغيير:

تخضع قابلية أحداث تغيير بناء وناجح لعدة عوامل سوف نتناولها على النحو الآتى:

١- الضمانات : (Underwriters) :

تعتبر ضمانات حدوث أى تغيير بمثابة القوى المحددة لنجاح أية مبادرة للتغيير فكلما كانت الضمانات عالية كلما كانت فرصة حدوث تغيير بناء فى التنظيم (Organization) أكبر فى مناخ ملائم .

٢- العزم والتصميم : (Intention) :

لا بد أن يكون واضحاً أمام الناس أن المستقبل بالضرورة يختلف عن الحاضر بحيث يقوم كل فرد فى مجموعة بوضع خطة مستقبلية للتغيير لنجاح التنظيم الذى ينتمى إليه.

وهنا يجب أن تكون الناس مقتنعة بضرورة التغيير من القاعدة إلى القمة أو العكس بحيث يكون لدى كل فرد التصميم على إحداث التغيير الضرورى فى مجاله بأقل قدر ممكن من المقاومة وهنا يحدث التحسين فى الأداء والنهوض بالتنظيم.

٣- القياسات : (Metrics) :

لا بد للتنظيم أن يخضع لإدارة الجودة وهنا يجب أن يكون الأفراد مدربين على عمليات القياس المطلوبة لضبط الجودة مما يحسن الأداء أولاً بأول.

٤- سلامة النظم : (Systems Integrity) :

التغيير الجذرى يحتاج إلى سلامة تنظيم العمليات والمجموعات المتعارضة بحيث تتكامل وظيفياً فانعدام رغبة الأفراد من الوظائف المختلفة فى التعاون يؤدى إلى بطء التغيير فى التنظيم أو عدم حدوثه من البداية.

٥- الخبرة : (Experience) :

تكون الخبرة فى بعض الأحيان خير معلم فلو أن الأفراد فى تنظيم ما لهم خبرة سابقة بالتغيير الناجح فأنهم سوف ينجحون فى إيجاد الطرق المختلفة لإحداث التغيير وهنا تكون الفرصة كبيرة ومواتية لإحداث تغيير ناجح فى الوقت المتاح لذلك.

٦- الحسم : (Decisiveness) :

الحسم هو قابلية إصدار قرارات فعالة وحاسمة لإ نجاح مجهودات التغيير فى التنظيم. لذا لا بد للتنظيمات أن تصدر قرارات فعالة تأخذ فى الاعتبار ملائمتها مع القرارات التى قد تصدر مستقبلاً .

٧- الضرورة : (Urgency) :

الإحساس بضرورة التغيير هو المحرك الذى ترتكز عليه أحداث أى تغيير وبدون انتشار هذا الإحساس بين الناس فإنهم لا يمتلكون العزم على دفع عمليات التغيير فى مراحلها الصعبة.

٨- الحتمية : (Inevitability) :

خلق الإحساس بحتمية التغيير عادة ما يعطى دافعية لأحداثه واستمراره عندما تكون الأشياء جامدة.

فلــو أن التغيــير غير حتمى نجد أن الناس يدفعون بالعراقيل التى تبقى التغيير بعيداً عن الهوية الثقافية أو تحسين الأداء.

٩- التنافسية : (Competibility) :

التغيــير عــادة ما يحتاج لوقت طويل. فلو أن التغيير يخلق ميزة تنافسية دائمة، هنا تتسع مجهودات التغيير لتشمل القيادات على جميع مستويات التنظيم وبذلك يمكن التسريع من حدوثه.

١٠- الحوافز : (Rewards) :

لا بــد من حفز الناس الابتكارات أو عند العمل معاً فى فريق داخل تنظيم ما مما يزيد من روح الفريق وتكامل الابتكارات وإزدهارها.

١١- التركيب : (Structure) :

يجب أن يكون التنظيم مرناً قابلاً للتغيير الذى يؤدى إلى إعادة تنظيمه كلما دعت ضرورة التغيير. فلو أن التنظيم جامداً لا يمكن إعادة تنظيمه بسهولة هنا يصعب حدوث التغيير.

١٢- الثقافة : (Culture) :

- ماذا يشعر الناس حيال العمل؟
- هل يشعرون بالرهبة والخوف حيال العمل؟
- وهل قوانين العمل مجحفة وجامدة لا تتغير بمرور الزمن؟

إذا كانــت الإجابــة بــنعم هنا تسود ثقافة القهر حيال العمل ويفقد الناس المتعة فى العمل والرغبة فى التغيير.

١٣- التواصل : (Communication) :

علامة التواصل الجيد داخل تنظيم ما أن يعمل كل فرد فيه ويفهم ما يدور حوله على كافة المســتويات وفى الوقت المناسب. هنا تسود الشفافية والولاء بين العاملين فى التنظيم مما يحسن من سرعة ودقة الأداء .

١٤- تصميم التنظيم : (Organization Design) :

قد يتكون التنظيم من مراتب متسلسلة خطياً وقد يتكون من طبقات من الإدارات فلا بد أن يكون هناك هياكل وظيفية عديدة يصاحبها فروق فى الأجور.

١٥- الابتكـــار : (Innovation) :

يجــب أن يكــون التنظيم مهيئاً لاستقبال الابتكارات وتشجيعها وهنا يجب ألا يكون الأداء محفوفاً بالعديد من الخطوط الحمراء، كما لا يجب أن يمر التغيير خلال قنوات بيروقراطية عديدة بما يفقده قوة الدفع أو يحيده عن مساره الطبيعى.

١٦- النفـــوذ : (Influence) :

يجــب علـــى الـــناس أن يكونوا متفتحى العقول بحيث يسمحون للآراء المختلفة أن تناقش بحرية تامة ودون المساس بصاحب الرأى وألا يكون هناك نفوذ من سلطة ما يحجر على فكر بل على العكس يجب أن يكون نفوذ السلطة معضداً لكل فكر جديد بناء.

١٧- الإطار الزمنى: (Time Frame):

هو الزمن اللازم لإتمام التغيير الذى يحقق الأهداف المنشودة.

فقــد يكــون الزمن قصيراً لأحداث تغيير سريع، وقد يستغرق سنوات (مثلاً من ٣ -١٠ سنوات) لأحداث تغيير جذرى.

١٨- الرضــــا : (Complacency) :

هو أهم العوامل السابقة (جون كوتر) فلو أن الناس غير قلقة لحدوث التغيير أو أنهم ليسوا فى حاجة إلى التغيير هنا تغيب الرغبة فى التغيير ويكون الإحساس سلبياً تجاهه.

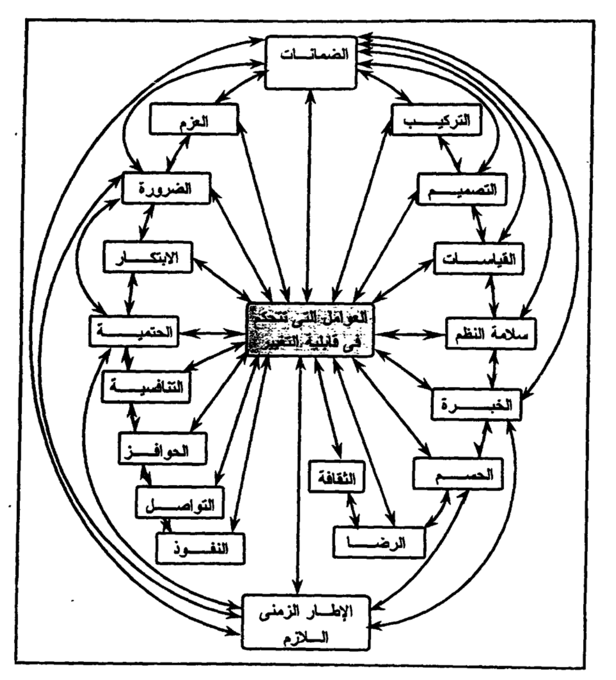
وجميع العوامل السابقة عوامل منظومية أى تؤثر فى بعضها البعض فى منظومة مترابطة (انظــر الشكل المنظومى – ٢) فلا يمكن لضمانات حدوث أى تغيير أن تكون عالية فى تنظيم ما فـــى غيبة من مرونة التركيب التى تؤدى إلى حدوث التغيير كما أن طريقة تصميم التنظيم تلعب دوراً كبيراً فى أحداث التغيير وتعتبر إحدى ضمانات نجاحه.

كما أن التصميم يؤثر ويتأثر بمرونة التركيب وقياسات الجودة وكلاهما يؤثر فى ضمانات حدوث التغيير.

كمـــا أن سلامة النظم تؤثر وتتأثر بالقياسات وتؤثر فى الضمانات والخبرة وكذلك الخبرة تؤثر فى الضمانات وسلامة النظم والإطار الزمنى والحسم.

كما أن العزم والتصميم لإحداث التغيير يتأثر بالإحساس بالضرورة التى هى قاطرة التغيير فى مناطقه الوعرة كما أن كلاهما يرفعان من ضمانات التغيير.

كما أن الضرورة تؤثر فى الضمانات والابتكار والحيوية والإطار الزمنى.



شكل منظومى (٢) : منظومة العوامل التى تتحكم فى قابلية التغيير

كمـــا أن الحتمـــية تعطى قوة دافعة لإحداث التغيير فى إطار زمنى معقول وبالتالى تتغلب على الإحساس السلبى الناتج عن الرضا بالواقع وعدم جدوى التغيير .

كما أن الإطار الزمنى الذى يتم فيه التغيير يؤثر ويتأثر بضمانات التغيير فكلما كان الإطار الزمنى ملائماً لأحداث التغيير كلما كانت ضمانات حدوث التغيير عالية.

كمـــا أن الإطار الزمنى يؤثر ويتأثر بضرورة التغيير. فالضرورة تؤثر فى الإطار الزمنى الـــلازم لإحداث التغيير كذلك تؤثر الخبرة فى الإطار الزمنى فكلما ازدادت الخبرة تم التغيير فى زمن أقل .

ممـــا سبق يتضح أنه لإحداث تغيير بناء وشامل فى تنظيم ما لا بد من تفعيل عوامل قابلية التغيير فى إطار منظومى يتناغم ويتفاعل فيه كل عامل مع العوامل الأخرى .

❑ العوامل المؤثرة فى التغيير:

يخضـــع التغيير فى المجتمعات أو فى التنظيمات إلى عدة عوامل تؤثر فى بعضها البعض ولا يمكـــن تناول كل منها بعيداً عن الآخر وسوف نذكر كل منها ثم نوضح كيفية تداخلها لتصنع منظومة واحدة .

- **القيم والمبادئ السائدة فى المجتمع** : فكلما كانت القيم السائدة فى مجتمع ما سامية والمبادئ واضـــحة وذات شـــفافية عالية كانت منظومة التغيير أوسع مدى وأكثر إيجابية وعمقاً وعلى العكـــس إذا كانت القيم والمبادئ فى مجتمع ما غائبة يكون التغيير سلبياً وسطحياً فى معظم الأحيان .

- **العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع** : فكلما كانت العادات والتقاليد جامدة لا تتحرك بمرور الزمن كانت هناك مقاومة للتغيير وقد يحدث التغيير فى الاتجاه السلبى أى تغيير إلى الأسوأ.

فالمجتمعات المتقدمة هى التى تطوع فيها العادات والتقاليد بحيث تناسب كل العصور وليس معـــنى هذا أن تتخلى المجتمعات عن عاداتها وتقاليدها ولكن تطورها بحيث تناسب كل العصور دونما تفريط أو شطط .

- **المجـــتمع** : كلما كان المجتمع جامداً منغلقاً على نفسه كلما كان مقاوماً للتغيير وطارداً لكل جديد وكلما كان المجتمع متفتحاً كلما كانت إرادة التغيير قوية وقادرة على استيعاب كل جديد وإيجابى لرفاهية هذا المجتمع .

وهنا يأتى الفرق بين المجتمعات المتقدمة والنامية فالأولى تربتها صالحة لكل ما هو جديد ينمو فيها ويثمر أما فى المجتمعات النامية فتربتها فقيرة لا تسمح بنمو كل جديد .

ويتأثر المجتمع والأسرة منظومياً بنظام التعليم والثقافة والإعلام والقيم والمبادئ والعادات والتقاليد. كل هذه العوامل تؤثر فى توجهات المجتمعات إما إلى التقدم والرقى والازدهار أو إلى التخلف والركود والجهل .

- ❖ **مــنظومة التعلــيم** : يكاد تكون منظومة التعليم هى العامل الرئيس فى منظومة التغيير فعن طريق التعليم تنهض المجتمعات والدول وتصبح قادرة على إحداث التغيير الإيجابى فى شتى مجالات الحياة. فإذا كانت منظومة التعليم متخلفة فسوف تخرج بالضرورة أجيالاً غير قادرة علــى إحداث التطوير فى مجتمعاتها وبذلك تصبح عاجزة عن التغيير وبمرور الزمن تصبح مقاومـــة للتغيــير. وبذلك يفقد المجتمع آلية التغيير وقد تدور منظومة التغيير إلى الوراء فى الاتجاه السلبى.

كمـــا أن نظام التعليم هو أحد الروافد الأساسية فى البناء المعرفى للأفراد وبذلك يؤثر فى بناء الفرد والأسرة وبالتالى المجتمع .

لـــذا لا نبالغ إذا قلنا أن رفاهية المجتمعات تأتى من نظم التعليم السائدة فيها هل تؤدى إلى الـــتقدم والازدهـــار أم إلى التخلف والركود فعندما يتدنى مستوى التعليم فى مجتمع ما يتدنى معه البـــناء المعرفى لأفراده ويصبحون قوى طاردة لكل جديد وبذلك تصبح مجتمعات متخلفة عاجزة عن مسايرة متطلبات وتحديات عصر العولمة .

- ❖ **البــناء المعــرفى** : يلعـــب البناء المعرفى للأفراد دوراً هاماً فى حدوث التغيير فإذا كانت خبرات الأفراد كبيرة ومتفاعلة ومتناغمة تكون عاملاً مؤثراً فى سلوك الأفراد تجاه التغيير. وتلعب القيم والمبادئ والتعليم والمجتمع والإعلام دوراً هاماً فى تكوين البناء المعرفى السليم الذى يكوّن خبرات فاعلة ومؤثرة فى التغيير .

أما إذا كان البناء المعرفى للفرد عبارة عن ركام معرفى غير منظم وغير مترابط أو متناغم فإن سلوك الفرد يكون سلبياً تجاه التغيير وقد يتحول بمرور الوقت إلى سلوك مقاوم للتغيير.

- ❖ **الأســـرة** : كلمـــا كانت الأسرة متعلمة ومترابطة كلما كانت بيئة صالحة تنشد الأفضل لحياة أفـــرادها وهنا يكون الحافز نحو التغيير. فالأسرة هى بمثابة المدرسة لأفرادها تخرج أفراداً صـــالحين للمجـــتمع ينشدون الأفضل دائماً. مما يجعل التغيير البناء سلوكاً فيما بينهم وبذلك تنهض المجتمعات والدول .

أما الأسر المفككة وغير المتعلمة فهى بيئة غير صالحة تخرج أفراداً عاجزين عن التغيير مفتقدين لمقوماته وهنا تتخلف المجتمعات نتيجة لتخلف أفرادها .

❖ **الإعـــلام :** كلمـــا كانت منظومة الإعلام هادفة ومؤثرة تحركت منظومة التغيير إلى الأفضل وهنا تنهض المجتمعات. كما أن الإعلام المحلى يتأثر بالعادات والتقاليد السائدة فى كل دولة. ولكـــن فى مواجهة الإعلام العالمى المتمثل فى البث الفضائى يجد الإعلام المحلى نفسه فى مواجهة شرسة مع الإعلام الدولى .

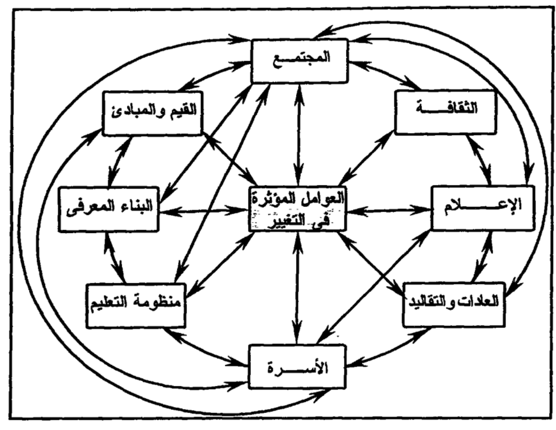
وهـــنا يكون التحدى بين دور الإعلام المحلى فى تعميق المبادئ والقيم والديانات والهوية فى مواجهة الإعلام العالمى.

❖ **الـثقافـــة :** تعتـــبر مـــنظومة الـــثقافة من العوامل الهامة التى تؤثر فى منظومة التغيير فالمجتمع المثقف مجتمع يتمتع بمدى أوسع وأشمل وأعمق فى التغيير .

فرؤية الفرد المثقف للتغيير تختلف عن رؤية غير المثقف . فالأول عقليتـــه متفتحة واعية لمـــا يـــدور حولها فى العـــالم مما يوجب ضرورة حدوث التغييـــر بحيث يتواكب مع متطلبات العولمـــة فـــى إطـــار المحلية أى يكون التغيير محلى التأثـــير عالمى التأثر لذا يكون مداه أوسع وعمقه أكبر .

وتـــتأثر مـــنظومة الثقافة بمنظومتى الإعـــلام والتعليـــم . وقد يكون تأثيرهما إيجابياً بما يـــثرى الـــثقافـــة فـــى المجـــتمـــع وقـــد يكون تأثيـــرهما ســـلبياً بما يتدنى بالمســـتوى الثقافى للمجتمع .

ممـــا سبق يتضح أن جميع العوامل سالفة الذكر منظومية أى تؤثر وتتأثر ببعضها البعض (انظر الشكل المنظومى ٣).



شكل (٣) : منظومة العوامل المؤثرة فى التغيير

❑ المنظومية وإدارة التغيير:

المقصود بإدارة التغيير هو حسن إدارة جوانب ومحددات التغيير بحيث يكون فعالاً ومنشوداً ومحققاً للأهداف.

ونعـــنى بالمنظومـــية فـــى إدارة التغيـــير أنه يجب أن يكون التغيير شاملاً لكافة الجوانب والمحددات.

أمـــا الخطـــية فى إدارة التغيير فمعناها التغيير فى بعض الجوانب أو المحددات وبذلك لا يكون فعالاً بالدرجة الكافية .

ولقد سبق أن ذكرنا محددات التغيير وهى الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن .

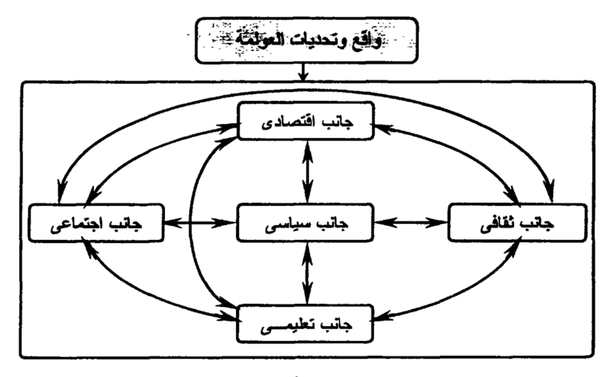
ومنظومية إدارة المحددات تقتضى أن يكون التغيير شاملاً فمن حيث الاتجاه يجب أن يكون إيجابـــياً (بـــناء) ومـــداه معقـــول ومساحته كبيرة بحيث تتناول العديد من المتغيرات المتفاعلة والمتناغمة وعمقه كبير وزمن حدوثه مناسب .

ولدراسة منظومية جوانب التغيير يجب أن نتناول أولاً جوانب التغير.

جوانب التغير:

للتغيير فى أى مجتمع من المجتمعات عدة جوانب أهمها:

الجانب الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والتعليمى والسياسى. وجميع هذه الجوانب تكوّن منظومة التغيير فى المجتمعات والدول (انظر الشكل المنظومى ٤) .



شكل (٤) : منظومة جوانب التغيير

ولإدارة التغيـــير فـــى أى مجتمع لا بد من النهوض بكافة مكونات منظومة جوانب التغيير معـــاً وفـــى وقت واحد بما يتواكب مع ما تفرضه العولمة من تحديات سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية .

فلا يمكن إصلاح التعليم بدون إصلاح الجانب الاجتماعى والاقتصادى والثقافى والسياسى.

لذا فإن المنظومية فى إدارة التغيير يجب أن تتناول كافة مكونات جوانب التغيير الاجـاعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية وكذلك محدداته المتمثلة فى الاتجاه والمدى والمساحة والعمق والزمن.

فإذا أردنا إحداث تغيير منظومى شامل فى تنظيم أو مجتمع ما فلا بد من تفعيل **منظومتى محددات وجوانب التغيير**.

فمنظومة المحددات يجب أن يكون التغيير فيها بناء وذا مدى معقول يتناول عدة متغيرات ومساحته مناسبة تتناغم وتتفاعل فيها المتغيرات الحادثة فى التنظيم.

كما يجب أن يكون التغيير عميقاً يصل إلى الجذور والمدة اللازمة لحدوثه ملائمة.

أما بالنسبة لمنظومة جوانب التغيير فيجب أن يكون التغيير شاملاً لكافة جوانبها.

لــذا يكون التغيير قاصراً إذا أغفل منظومة المحددات أو أحد عناصرها أو أغفل منظومة الجوانب أو أحد عناصرها.

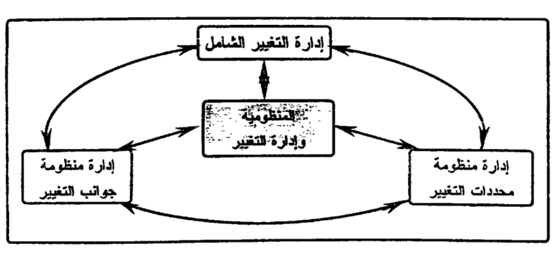
➢ **فعلى سبيل المثال :**

لا يكــون التغيــير منظومــياً وشــاملاً فى أى نظام إذا أغفلنا محدد أو أكثر من محددات التغيير.

فلا يمكن للتغيير أن يكون بناءاً فى أى نظام إذا كان قصير المدى محدود المساحة لأنه فى هذه الحالة يركز على عدد محدود من المتغيرات اللازمة كما يغفل التفاعل والتناغم فيما بينها.

كذلك لا يمكن حدوث تغيير بناء إذا كان سطحياً وزمن حدوثه غير ملائم ومداه ومساحته محدودين.

ويمكن تمثيل المنظومية فى إدارة التغيير فى الشكل المنظومى (٥) :

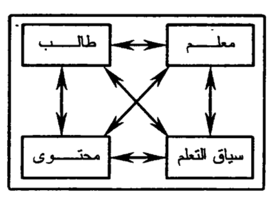


شكل (٥) : المنظومية وإدارة التغيير

المنظومية وإدارة التغيير الشامل فى التعليم :

يمكن أن نتناول إدارة التغيير فى منظومة التعليم كمثال للمنظومية فى إدارة التغيير فى تنظيم ما.

فلـــو نظرنا إلى مكونات منظومة التعليم وهى المعلم والطالب والسياق والمحتوى وحاولنا إجراء تغيير منظومى شامل فيها :



شكل (٦) : منظومة التعليم

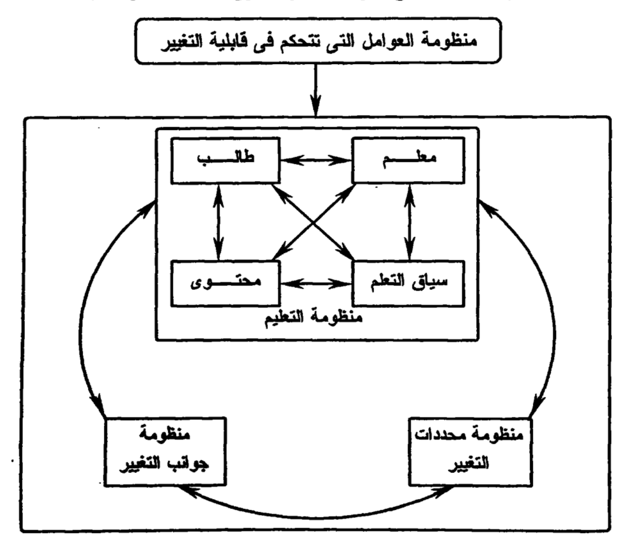
فلا يمكن أن يكون التغيير بناء وشاملا إذا كان سطحيا او عندما نحدث التغيير فى أحد المكونات دون الآخر فلا يمكن أن يتم أحداث تغيير فى برامج إعداد وتدريب المعلم دون النظر لاحتياجات الطلاب الفعلية أو المحتوى الذى يُدَرِسُه المعلم أو السياق الذى يتم فى التعلم .

كذلك لا يمكن أن نحدث تغييراً بناءً فى منظومة التعليم إذا كان الزمن اللازم لحدوث التغيير فى مكونات المنظومة غير ملائم. أو إذا كان مدى ومساحة التغيير محدودين. أو بمعنى آخر أن يتناول التغيير مثلاً سياق التعلم دون النظر إلى التغيير فى بقية مكونات المنظومة. لذا فإن إدارة التغيير فى منظومة التعليم تقتضى أن تتناول محددات التغيير جميع مكونات منظومة التعليم فإذا طبقنا المحددات على أحد مكونات منظومة التعليم دون المكونات الأخرى، نجد أن بقية المكونات تصبح معوقة لتطوير المنظومة وقد تؤدى إلى التغيير السلبى وهنا يكون إهدار الوقت والجهد والمال .

وإذا أدخلنا منظومة جوانب التغيير على منظومة التعليم نجد أنه لإحداث تغيير بناء وجذرى فى التعليم يجب أن يشمل التغيير الجوانب الأخرى المؤثرة فى المنظومة وهى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية معاً وفى وقت واحد .

فلا يمكن لمنظومة التعليم أن تزدهر فى ظل اقتصاد منهار أو ثقافة متدنية أو مجتمع متخلف.

هنا لا بد للقائمين على منظومة التعليم فى الدول أن يدركوا أن التغيير الجذرى والحقيقى للتعليم والذى يؤدى للجودة الشاملة يجب أن يتم فى ظل محددات واضحة المعالم وجوانب مزدهرة فى إطار منظومى يجمع بين منظومتى المحددات والجوانب. هنا يحدث التغيير الشامل والمنشود الذى يحقق الأهداف ويعطى مخرجات مطلوبة لسوق العمل المحلية والعالمية.



شكل (٧) : إدارة التغيير الشامل فى منظومة التعليم

كما تخضع منظومة إدارة التغيير الشامل لمنظومة التعليم لعوامل قابلية التغيير لدى المعلمين والطلاب .

فإذا لم يدرب المعلمون وقياداتهم على مقاييس الجودة أو تنعـ لديهم المنافسة والحيوية والحسم والحتمية والخبرة والابتكار والعزم والتصميم فإن إدارة التغيير ى منظومة التعليم سوف تكون قاصرة ودون المستوى المطلوب وقد تدور للوراء محدثة التخلف عن الركب العالمى .

لذا فإن إدارة التغيير الشامل والبناء لمنظومة التعليم يأتى وفق معايير قومية تنبع من داخلها ومحددات وجوانب تأتى من خارجها وكل هذا يسبقه قابلية التغيير لدى الطلاب والمعلمين وجميع القائمين على التعليم فإذا انعدمت هذه القابلية فى الطلاب أو المعلمين أو كليهما معاً لا يمكن أن يحدث التغيير الشامل الذى يحقق الجودة الشاملة فى منظومة التعليم .

لذا لا يمكن للمعايير أن تحقق الجودة الشاملة فى منظومة التعليم ما لم يواكبها ويعضدها منظومة محددات واضحة المعالم ومنظومة جوانب مزدهرة القوة هنا تحدث إدارة التغيير الشامل فى منظومة التعليم .

المراجـــع

- **فــاروق فهمـــى - جـــو لاجوســـكى** (٢٠٠٠) : الاتجاه المنظومى فى التدريس والتعلم للقرن الحـــادى والعشرين ، المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، الفجالة ، القاهرة

٢- **فــاروق فهمى** (٢٠٠١) : الاتجاه المنظومى فى التدريس والتعلم ، " المؤتمر العربى الأول حول الاتجاه المنظومى فى التدريس والتعلم" ، القاهرة ، فبراير ٢٠٠١ .

٣- **فــاروق فهمـــى - مـــنى عبد الصبور** (٢٠٠١) : المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار ، جمهورية مصر العربية (٢٠٠١).

٤- **فاروق فهمى** (٢٠٠٢) : المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم فى عصر العولمة ، ندوة بجامعة المنوفية ، شبين الكوم ، (إبريل ٢٠٠٢) .

٥- **فــاروق فهمـــى** (٢٠٠٢) : المنظومـــية وتحديات المستقبل ، المؤتمر العربى الثانى حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم ، القاهرة، فبراير ٢٠٠٢ .

٦- **فــاروق فهمـــى** (٢٠٠٢) : الوجه الآخر للعولمة "المنظومية وتحديات الحاضر والمستقبل" ، توزيع مؤسسة الأهرام جمهورية مصر العربية ، (٢٠٠٢)

٧- فـاروق فهمى (٢٠٠٢) : " البنائية والمدخل المنظومى" ، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادى (ديسمبر ٢٠٠٢) .

٨- فـاروق فهمى (٢٠٠٣) : " المنظومية واستشراف المستقبل " ، المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم ، (إبريل ٢٠٠٣) .

٩- فاروق فهمى (٢٠٠٣) : " المدخل المنظومى والمنظومية فى تنظيم العلاقات بين الأفراد داخل المجتمعات " ، ندوة بجامعة جرش الأهلية بالأردن ، (أكتوبر ٢٠٠٣) .

١٠- عبد المنعم سعيد (٢٠٠٤) : " قضايا استراتيجية ، التغيير وأشياء أخرى" ، مقال بجريدة الأهرام الصادرة (٢ فبراير ٢٠٠٤) .

11 – Mike R. Jay (1999): COACH$_2$ The Bottom Line: An Executive Guide to Coaching Performance, Change and Transformation in Organization. Copyright Leadwise, LLC. (1999).

عرض كتب

الإبداع الفكرى والتنوير التربوى فى الفلسفة العقلية العربية (الرشدية أنموذجاً) .

أ . د. وضيئة أبو سعدة

الإبداع الفكرى والتنوير التربوى فى الفلسفة العقلية العربية (الرشـــدية أنموذجـــا) (*)

أ. د. وضيئة أبو سعدة (**)

قضية التنويــر فى الفكر العربى ماضيه وحاضره ومســتقبله تعد من أبرز القضايا التى ينبغى على العــرب البحث فيها وتقديم رؤية مســتقبلية لها ، إنها قضية مصيريـــة جوهرية ترتبط بتصور أيديولوجيـــة عربية فكريـــة عصرية مستقلة ، خاصة أن العروبـــة ثقافة قبل أن تكون سياســـة .

ويعبر (التنوير) عن الوعى بأسباب النهضة ويبقى مواكبا لها ومعبرا عنها فالتنوير حركة نقد عقلانية رأت فى العقل الوجود الحقيقى للإنسان وسعت إلى تحرير الحضارة واكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم وإطلاق طاقات الإبداع والعمل . ودعت إلى التسامح وتعبئة الجهود تجاه سيناريوهات وموجهات العمل المستقبلية ، وآمنت بتقدم الإنسانية عن طريق تشكيل الحياة على أسس طبيعية وعقلية .

والتنوير فى هذا العصر ، له تأثير كبير على الحضارة العالمية وهو يرادف الحداثة من حيث إنه يعبر عن ماهية الرؤية الفلسفية العلمية الحديثة ، والتى هى على تماس مع العصر ، والتى تعنى مجمل التفاعلات التراكمية التى يدعم بعضها البعض الآخر لإحداث تحولات كبرى تتخطى الحدود التقليدية ، وتبرز أهمية التنوير فى المرحلة الراهنة من حياتنا بروزا كبيرا ، ويرجع ذلك غالبا إلى أن مسيرة رحلة التنوير فى أمتنا العربية مازالت متعثرة ، ولم تنجز بعد .

وإنطلاقا من أن التربية هى أنسنة وهندسة الإنسان ، والإنسان هو قلب التربية ، فالتربية بهذا المعنى تقع فى القلب من التنوير المنشود ، كما يقع التنوير فى القلب من التنمية الثقافية ، وكما تقع التنمية الثقافية فى القلب من التنمية والنهضة الاجتماعية الحضارية المنشودة .

(*) صــلاح الدين محمد توفيق : الإبداع الفكرى والتنوير التربوى فى الفلسفة العقلية العربية، (الرشدية أنموذجا)، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١٣ .

(**) أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق

ولهذا كان الاهتمام بضرورة معالجة هذا الأمر من خلال الكتاب الحالى للدكتور / صلاح الدين محمد توفيق ، والذى قدم له الأستاذ الكبير الدكتور / سعيد إسماعيل على – أستاذ أصول التربية بكلية التربية – جامعة عين شمس .

والقضية المحورية فى هذا الكتاب هى قضية (الإبداع والتنوير) وهى قضية مفتوحة .. قضية مصيرية ، وبالتالى استهدف الكتاب التأكيد على إعمال العقل فى شتى مجالات المعرفة الإنسانية من أجل تأسيس حركة فكرية عقلانية تسعى نحو تنوير عربى جديد . وبتحديد منهجى يحاول هذا الكتاب الإجابة عن سؤالين : إلى أى مدى يمكن أن يكون الإبداع الفكرى والتنوير التربوى عاملا أساسيا فى مجاوزة الجمود والتفكك فى العالم العربى الإسلامى المعاصر؟ وكيف يمكن أن يسهم فى غرس وتوليد روح الإبداع والتنوير بحيث يكون أساسا لبناء جسر ثقافى تربوى بين الثقافات العربية الإسلامية والأوروبية والأفروآسيوية ؟

مثل التاريخ الحضارى لأمة من الأمم مثل تاريخ أى فرد منا فى زاوية من الزوايا ألا وهى الاستمرارية ، وتأثير ما أدبر على ما يلحق ، ومن هنا فقد أصبح من المسلم به أن ما يخبره الإنسان فى مرحلة طفولته له أثره بالضرورة على مرحلة مراهقته وشبابه ، مما أصبح معه من الضرورى الوعى بأن انقضاء مرحلة من عمر الأمة الحضارى لا يعنى أنهـا اندثرت تماما وألقى بها فى زوايا النسـيان ، والنتيجة المنطقية لهـذا أن يخضع الموروث دائما للبحث والفحص والدرس .

لكننا نجد موقفين نحتاج إلى التحذير منهما ، أولهما ، موقف الانبهار بعصور النهوض الحضارى إلى درجة ينسحب فيها الدارس متوهما إمكان استحضارها فى عالمه المعاصر ، فيحدث له انقطاع مؤسف مع حاضره ، مما يزيد فى حالة التخلف ، وثانيهما هو موقف الازدراء والتجاهل لما مضى ، فيحدث انقطاع من نوع آخر يجعل صاحب هذا الموقف يعانى من تبعية فكرية للنموذج الحضارى القائم مهما تباين وناقض – فى بعض الأحوال – المصالح القومية والذات الحضارية .

ومن هنا فإن الدراسة التحليلية لصفحة مشرقة من موروثنا العقلى التربوى خطوة مهمة تستحق العناية والاهتمام من الباحثين .

ولا يتسع المقام هنا للإشارة إلى جملة الإفادات التى يقدمها التنوير الرشدى من خلال نظره المنهجى إلى الفكر التربوى ، ويكفينا التأكيد على أن فكرنا التربوى بأمس الحاجة إلى

العكوف على مثل هذا النظر لاستنباط مضامين تربوية له ، خاصة وأن هذا الفكر يعانى أزمة صارخة نتيجة هذا الموقف " اللامتعين " بين الجمهرة الكبرى من المشتغلين به ، ما بين فئة تستدمج نفسها فى الموروث التربوى لأمتنا كما هو ، دون نظر نقدى فاحص يقوم على الإيمان والعقلانية ، ويكتفون بالوقوف أمامه موقف التقديس بغير وعى ، وجل ما يقومون به تحت زعم "التحديث " ما يشبه عملية خلع العمامة من على الرأس ووضع قبعة بدلاً منها ، ويظل ما بداخل الرأس كما هو ، وبين فئة أخرى تخاصم هذا الموروث ، ملصقة به كل رذيلة وسبب للتخلف ، ولا ترى جديراً بالاهتمام الفكرى إلا ما يقوله هذا وذاك من مفكرى الغرب .

❖ مشروعية الخطاب التربوى الرشدى :

لا يحقق الخطاب التربوى مشروعيته ، إن لم يمتلك القدرة على امتلاك وجوده الطبيعى والاجتماعى والذاتى ، على نحو إنسانى بالعلاقة مع الخطاب الآلهى المتمثل بالوعى ، فى محاولة استقراء ، وعقلنة الوجود ، من أجل صوغه ، وتحويله من الوجود بذاته ، إلى الوجود لذات الإنسان . أى أن الخطاب ، لا يحقق حيوته ، إلا بإدراك وإنتاج وإعادة انتاج ما هو بذاته إلى ما هو لذاتنا فى السياق الاجتماعى التاريخى للمخاطب والمخاطب . وبذلك يتم امتلاك القدرة على تغيير العالم ، بما يتناسب وحاجات الذات الإنسانية وطموحاتها ، فى وضعيتها الاجتماعية التاريخية على نحو إنسانى .

لهذا : فالخطاب الرشدى هو : خطاب تفعيلى عقلانى واقعى غائى ،غايته تحقيق المقدس السامى واقعيا ، فهو وإن كان خطاباً تفعيليا عقلانيا ناشطا للكون بكل موجوداته ، إلا أن نشاطه يوجه لغة الأرقام الجامدة والقانونية الطبيعية المحتمة ، إلى لغة الحلال والحرام ، كونه موجه أخلاقيا – اجتماعيا على جهة التشبه والاستكمال بالمقدس السامى ، عبر عمليتى التقييم والتقويم لنشاطه الواقعى بما يتناسب مع تحقيق قدسية نشاطه أرضاً ، لكن نشاطه التفعيلى العقلانى ، ليس نشاطا فرديا – انعزاليا ، وإنما هو نشاط اجتماعى ، فحتى وجود الذات الإنسانية ذاتها لا يتم إلا بعلاقة اجتماعية ، لذلك فنشاطه لا يحقق وجوده وغايته إلا ضمن وجود اجتماعى ، إذ أن النشاط الإنسانى وإن أخذ شكلا فرديا ، فهو ذو مضمون اجتماعى تاريخى ، إن الإنسان لا يحتاج للآخرين من أجل ضرورات الحياة فحسب ، وإنما من أجل اكتساب أفضليته ، فهو كائن اجتماعى بالطبع ، وبذلك يحقق الإنسان فضائله الذاتية والاجتماعية .

فالإنسانية كغاية للإنسان من وجوده ، تتحقق وتفصح عن نفسها بملاحقة وعقلنة النشاط الفردى والاجتماعى بما هو مقدس ، مع أولوية الاجتماعى ، إذ أن شكل العلاقات الاجتماعية

ومستواها هو المحدد للنشاط ، لذلك لابد من إزالة سبب تفكك المجتمعات وتظالمها وتصارعها ، فبزوالها تزول غربة الإنسان عن حقيقة ذاته كذات إنسانية ، ويتحرر النشاط الإنسانى من عقال الأنانية القائم على الاستغلال ، فيستكمل ذاته ذاتاً إنسانية بامتلاكه العالم على نحو إنسانى بالعلاقة مع المقدس الإلهى .

بهذا نخلص إلى القول : إن الخطاب الرشدى قد امتلك مشروعية بامتلاكه غاية النشاط الإنسانى المعقلن لكافة الموجودات ولذاته بالحضور الإلهى، وهذه هى الأمانة التى حملها الإنسان، واستحق بها حقيقة الاستخلاف على الأرض .

وأمتنا الإسلامية اليوم بأمس الحاجة إلى إعمال الفكر وتقليب النظر فى مجمل تجربتها التاريخية ، واستلهام الوحى الإلهى والهدى النبوى ، فى التعامل مع الواقع ، بما يفرضه من تحديات ويفتحه من فرص ، ولعل الدراسة الموضوعية والواعية والمتأنية لعلماء الأمة ، والموقع الفكرى المتميز لكل منهم ، ومدى إسهامه فى العطاء المتجدد للأمة المسلمة ، لعل ذلك يعين فى تجليه الرؤية وإنارة الطريق .

هذا وقد قسمت الدراسة إلى ستة فصول :

الفصل الأول : فصل تمهيدى – الإطار العام للدراسة ، وقد تضمن مقدمة الدراسة ومنطلقاتها ، وقضية الدراسة وإشكاليتها ، وأهمية الدراسة وأهدافها ، ومنهج الدراسة وخطواتها .

الفصل الثانى : تناول محددات عصر ابن رشد ، وقد تضمن المحددات العامة والخاصة ، الذاتية والموضوعية ، نسبه ونشأته وتربيته وثقافته ، وعلاقاته العلمية بمعاصريه وتلاميذه ونسله، ومكانته فى بلاط دولة الموحدين ومحنته ، آثاره (مؤلفاته) ، أسلوبه ومنهجه ، وأخلاقه وخصائص شخصيته ، ومكانته العلمية وأثره فى الثقافات المختلفة .

الفصل الثالث : تناول المضمون التربوى لمفهوم التنوير فى الفكر الرشدى ، وقد اشتمل على مفهوم التنوير ومنطلقاته وسمات التربية التنويرية .

الفصل الرابع : تناول الأبعاد التنويرية فى الفلسفة الرشدية ، وقد تضمن مذهبه فى المنطق ، الفلسفة التوفيقية ، الفلسفة الإلهية ، نظرية النبوة والمعجزات ، مذهبه فى النفس البشرية ، نظرية المعرفة ، الفلسفة السياسية والأخلاقية ، مذهبه فى الحرية .

الفصل الخامس : تناول فقه التنوير التربوى فى الفكر الرشدى ، وقد اشتمل على أولا : مفهوم التربية وأبعاده وقد تضمن مفهوم وأهداف التربية ، تقسيم العلم إلى علم نظرى وعلم

عملى ، مراعاة المستويات العقلية والفكرية للبشر ، والأخلاق معيار السلوك ، التسامح الفكرى ، تعليم أسلوب التفكير وتنمية العقل ، التعليم المستمر والتثقيف الذاتى . وثانيا : مجالات التربية وقد تضمنت التربية العقدية ، العقلية والوجدانية ، الخلقية ، الاجتماعية ، السياسية ، البدنية والرياضية ، العملية المهنية ، وتربية المرأة . وثالثا : السمات المميزة للتربية التنويرية الرشدية وقد تضمنت الإنسانية ، والشمول والتكامل والاجتهاد والتجديد، الالتزام، الأخلاقية، الهدفية، التوازنية، الاعتدالية، الواقعية، العملية، الاستمرارية .

الفصل السادس : تناول الآفاق المستقبلية لإسهامات الخطاب التنويرى التربوى الرشدى فى الفكر العربى الإسلامى المعاصر ، وقد تضمن : مشروعية الخطاب التربوى الرشدى ، التربية منطلق الإصلاح والتجديد الحضارى ، الوضع الإشكالى لقضية التنوير فى الفكر العربى ، التحديث والتنوير جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية المعاصرة ، الاتجاهات التنويرية فى التربية العربية المنشودة ، آفاق الرؤية المستقبلية الرشدية مشروعاً حضارياً للتكامل الثقافى العربى .

وواضح من استقراء النقاط والأفكار التى تم الإشارة إليها فيما سبق أنه بالإمكان أن نقدم للعالم أيديولوجية عصرية ، فالفكر العربى فى حد ذاته يعد فكرا متفتحاً ، يعد فكراً يمكنه أن يستوعب الكثير من التيارات والاجتهادات . وإذا كان الفكر الإسلامى – المستنير – يعد فكراً متفتحاً فإنه بالإمكان – إذن – أن نقيم على أساسه أيديولوجية عصرية يقدمها عالمنا المتحضر شرقاً وغرباً . ولابد من التأكيد على القول بأن الخير كل الخير هو النظرة المتفتحة ، النظرة التى تؤمن بالاجتهاد ، النظرة التى تجعل العقل معياراً وأساساً ، أى أن نؤمن بالعقل فى فهم الدين . وهذا هو طريق الحق وطريق الصواب وطريق تحقيق عصر التنوير العربى الحقيقى وهو – فيما نرى من جانبنا – الكفيل بتقديم أيديولوجية عربية إسلامية معاصرة بالجمع بين العقل من جهة والعلم والحضارة من جهة أخرى فى إطار عالمى كوكبى مشترك يضم الثقافتين العربية والأوروبية من خلال منظور حضارى شامل يدفع نحو الإبداع المستقبلى ويأتى التنوير فى مقدمة الوسائل لتحقيق هذا التكامل الذى يفضى إلى حوار الثقافات .

وإدراكاً لما سبق فإن التربية متى أحسن تنظيمها وفهمها أمكن اتخاذها كجسر عقلى ، يسمو على الاختلافات الضيقة ، التى غالبا ما تكون سبباً فى الصدام ، وتصبح بدل ذلك حلقة وصل للثقافة والحضارة عن طريق العقل ، والذى يصبح جامعاً مشتركاً عادلاً بين الناس .

ومن المؤمل أن تفيد دراسة التجربة الرشدية الفكرية التربوية فى بناء المشروع الفكرى الحضارى للأمة ، الذى يستهدف تمكينها من استعادة هويتها الحضارية ، وإبلاغ رسالتها الإنسانية ، وتحقيق حضورها العالمى ، ومن ثم الإسهام فى مسيرة الحضارة الإنسانية وتوجيهها بهداية الوحى الإلهى ، وذلك إنطلاقا من أن قيم الإسلام التى صاغت التنوير الرشدى ووجهته ، لم تعده ليكون تنوير زمان ومكان ، ولكن تنويراً لكل زمان ، ولم تعده ليكون تنوير أمة ، ولكن تنويراً للإنسانية كلها .

هذا وقد قدم الباحث من خلال هذا العمل العلمى آفاق معالم رؤية مستقبلية تنويرية – ونقول بالآفاق المستقبلية لأننا للأسف الشديد سواء فى الماضى – الماضى القريب على الأقل – وفى الحاضر أيضاً بكل تأكيد لا نجد رؤية واضحة ، أو محددة المعالم ، بل نجد رؤية كلها ظلام فى ظلام ، رؤية يسودها الضباب الكثيف أمام قضية مصير ، قضية تحديد لهويتنا ، قضية أن نكون أو لا نكون – نقدمها من خلال إدراكنا للقيم الإيجابية للخطاب التنويرى الرشدى ولثقافة العولمة ، معالم عامة وكبرى تجعل الهدف من التنوير دك أرض التقليد والظلام دكاً ، وتقيم أساس البناء على العقل ، والعقل وحده ، والعقل – كما نعلم – أشرف ما خلق الله فينا نحن بنى البشر . آفاق مستقبلية نستمد جذورها البناءة من الفلسفة الرشدية التنويرية .

إن هذه الآفاق المستقبلية مضافة إلى غيرها مما سبق تم تفصيله فى الدراسة لتؤكد صحة القول من أن المنهج العقلانى الرشدى بمميزاته البرهانية ، وقناعاته الربانية ، واجتهاداته الفقهية الإسلامية ، وتأملاته الفلسفية ، قد مثل فى الفكر الإنسانى حلقة وصل مضيئة بين الديانات والثقافات ، والحضارات ، وكفاه فخراً أن يكون قدوة اليوم لما يعرف بصحوة العقل الإنسانى الشمولى ، لبناء نظام عالمى ثقافى جديد يقوم على التسامح والحوار لا التصادم والدمار ، ويمثل منطلقاً وبداية تاريخ إنسان أفضل ونهاية تاريخ أسوأ .

وفى النهاية قدم هذا العمل مادة علمية دسمة ، وثقافة تربوية هامة ، وتجارب غنية ، ورؤى مفيدة فى الإصلاح والتجديد والتنوير التربوى وقدم مشروعا حضاريا للتكامل الثقافى العربى وبين دفتى الكتاب معلومات ثرية لا شك أنها تمثل إضافة غنية للمكتبة فى أهم مجالات التربية وهو مجال المستقبليات الفكرية خاصة مع إشراقة الألفية الثالثة .

Contents

Contents

Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

All correspondence should be addressed to the following address:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education,
Prof. Diaa El - Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : (002) 024853654
M. 0105102391
E - mail : aced 2050 @ hotmail. com
diazaher @ hotmail. com

Future of Arab Education

Volume 10
No.35
October 2004

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
- Faculty of Education Ain Shams University
- Arab bureau of Education for the Gulf States
- Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهـتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحـب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصـاديات التعلـيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنـة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجيه والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعا من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد العنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا **حسب الأسلوب التالي :**

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشـكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



JOURNAL OF STRATEGIC & INNOVATIVE RESEARH IN ARAB EDUCATION & HUMAN DEVELOPMENT

Volume 10 Number 35 October 2004